André Luiz Gaspari Madureira
Cristina Manuela Sá

RETÓRICA NA EDUCAÇÃO

a arte de convencer e de persuadir em contextos formativos

Eduneb
Editora da Universidade do Estado da Bahia

Retórica na educação: a arte de convencer e de persuadir em contextos formativos

André Luiz Gaspari Madureira
Cristina Manuela Sá

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MADUREIRA, A. L. G., and SÁ, C. M. *Retórica na educação*: a arte de convencer e de persuadir em contextos formativos [online]. Salvador: EDUNEB, 2023, 156 p. ISBN: 978-65-88211-98-4. https://doi.org/10.7476/9786588211984.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

RETÓRICA NA EDUCAÇÃO

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Adriana Marmori Lima
Reitora

Dayse Lago de Miranda
Vice-Reitora

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Sandra Regina Soares
Diretora

Conselho Editorial

Titulares	**Suplentes**
Adelino Pereira dos Santos	Marielson de Carvalho B. da Silva
Alan da Silva Sampaio	Nivaldo Osvaldo Dutra
Ana Lúcia Gomes da Silva	Cláudia Paranhos de J. Portela
Astria Dias Ferrão Gonzales	Hilda Ferreira da Silva
Lázaro N. V. Andrade	Marcos Antonio V. Silva
Maria das Graças de A. Leal	Neivalda Freitas de Oliveira
Marilde Queiroz Guedes	Elzicleia Tavares dos Santos
Marineuza Matos dos Anjos	Nilza da Silva Martins de Lima
Marluce Alves dos Santos	Angelita de Souza Leite
Monalisa dos Reis A. Pereira	Luciete de Cássia S. L. Bastos
Nadja Santos Vitória	Josilda B. L. M. Xavier
Nilson Roberto da S. Gimenes	Monica Matos Ribeiro
Paulo César Souza García	Carla Severiano de Carvalho
Valério Hillesheim	Virgínia Queiroz Barreto

ANDRÉ LUIZ GASPARI MADUREIRA
CRISTINA MANUELA SÁ

RETÓRICA NA EDUCAÇÃO

a arte de convencer e de persuadir
em contextos formativos

Salvador
EDUNEB
2023

© 2023 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional.
Impresso no Brasil em 2023.

Coordenação Editorial
Elisângela Santana dos Santos

Coordenação de Design
Sidney Silva

Revisão textual e Normalização
Tikinet Edição

Capa e Diagramação
Sidney Silva

Revisão textual de prova
Denise Dias de Carvalho Sousa

Revisão de diagramação de prova
George Luís Cruz Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Catalogação elaborada por Regina Simão Paulino – CRB 6/1154

Madureira, André Luiz Gaspari; Sá, Cristina Manuela
Retórica na educação: a arte de convencer e de persuadir em contextos formativos / André Luiz Gaspari Madureira e Cristina Manuela Sá. – Salvador: EDUNEB, 2023.
156 p.; il.

ISBN 978-65-88211-67-0

1. Educação. 2. Retórica. 3. Retórica Clássica. 4. Nova Retórica. 5. Ensino e Aprendizagem. 6. Processos Formativos. 7. Argumentação. 8. Convencimento. 9. Persuasão. 10. Educação Libertadora. I. Título. II. Madureira, André Luiz Gaspari. III. Sá, Cristina Manuela.

CDD 370:808

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
portal.uneb.br

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma […] *a sua autonomia.*

Paulo Freire (2011, p. 91)

SUMÁRIO

PREFÁCIO **9**
INTRODUÇÃO **13**
A ESCOLA E A ARGUMENTAÇÃO **17**
A ORIGEM DA RETÓRICA: DA DOCÊNCIA AO TRIBUNAL ..21
A RETÓRICA NA EDUCAÇÃO GREGA 26
A ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA ..33
AS IMAGENS E O DISCURSO NA ESCOLA **43**
A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO "EU" 46
A PROJEÇÃO DO "OUTRO" NA REGULAÇÃO DO DIZER 53
MOMENTOS TRIVIAIS NA ESCOLA COMO OPORTUNIDADES (IN)FORMATIVAS 61
CONVENCER E PERSUADIR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA **69**
O CONVENCIMENTO EM SALA DE AULA 71
A AÇÃO PERSUASIVA: O FAZER SENTIR 77
O FAZER CRER E O FAZER SENTIR 85
AS ETAPAS DISCURSIVAS **91**
AS FASES DO DISCURSO ORAL E ESCRITO 92
OUTRAS FASES DO DISCURSO ORAL 110
O FUNCIONAMENTO ARGUMENTATIVO NO ENSINO **123**
ARGUMENTOS DE CARÁTER FALACIOSO 125
O ENSINO DE TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS 133
CONCLUSÃO **151**
REFERÊNCIAS **152**

PREFÁCIO

Sinto-me extremamente honrado em prefaciar o livro *Retórica na educação: arte de convencer e persuadir em contextos formativos*, de autoria do André Luiz Gaspari Madureira e da Cristina Manuela Sá. A honra advém do convite para ser o primeiro leitor deste escrito que, pelo título, me encantou e me motivou a pedir licença para adentrar pelas trilhas da retórica dos próprios autores, encontrando, nas entrelinhas da discursividade, o seu poder de persuasão e de reflexão dialógica com o campo da educação.

Trata-se de uma obra extremamente singular, insurgente e dialógica, sobretudo pelo modo suave, criterioso e concatenado com que os autores tecem suas reflexões, possibilitando ao leitor compreender os aspectos históricos, contextuais, conceituais e de intersecção entre os campos da educação e da retórica. Como duas categorias centrais que transversalizam a escrita argumentativa que se presentifica e se materializa na obra, *Educação e Retórica* se imbricam e dão o tom discursivo com que os próprios autores, com maestria argumentativa, possibilitam aos professores e às professoras compreenderem a retórica como fundante dos processos de ensino, sobretudo no que tange aos processos formativos vivenciados na escola.

Conceber que o propósito desta obra é descrever como a retórica está presente na educação – dos mais triviais contextos formativos aos mais avançados níveis de formação – nos leva a entender como a retórica é fundante da atividade profissional docente, por ser um campo em que a principal finalidade não se limita a transmitir saberes e informações, mas instiga o outro a aprender. Nesse sentido, o professor emerge como protagonista da arte de pensar e de persuadir o estudante a realizar a sua própria aprendizagem, na medida em que

o trabalho docente, entre tantas outras prerrogativas, assenta-se na condição de desenvolver competências reflexivas e de criticidade.

A arte do convencimento ou da persuasão, como é tratada no presente livro, ratifica a ideia de que, dentre as artes ensinadas, a retórica se destaca por seu poder de estruturar argumentos eficientes para convencer e persuadir os mais variados tipos de interlocutores. Assim, o convencimento e a persuasão dizem respeito à atividade profissional docente, que se articula com a ideia de uma educação libertadora e transformadora que transcende o espaço da sala de aula. Tem a ver com o próprio convencimento de si, dos modos de pensar e de construir a certeza de transformação da sociedade, logo da escola, da vida e do mundo. Nas palavras de Freire, sobre a atividade educativa, lê-se que

> Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (Freire, 1996, p. 27).

No pensamento freireano a prática educativa libertadora transcende a sala de aula e chega ao mundo da vida, logo das relações interpessoais que estão no mundo. A escola é a escola da vida e para a vida. Freire (1996) ressalta que o/a educador/a libertador/a precisa se atentar para o fato de que a transformação não deve se reduzir a práticas educativas meramente tecidas na sala de aula e segregadas das relações interpessoais que se estabelecem na escola. Ou seja, não se reduz simplesmente a uma questão de método de ensino, pois,

"[…] se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade" (Freire, 1996, p. 28).

Frente a tal perspectiva, o presente livro emerge como a possibilidade de instaurar uma reflexão libertadora em que a retórica torna-se fundante da atividade docente, já que o contexto educacional converge para uma compreensão de que a escola constitui-se como espaço fundamental para a compreensão da interseccionalidade entre a retórica e o trabalho do/a educador/a de mobilizar o estudante a aprender, construindo seus próprios argumentos.

Pelas trilhas da leitura da obra *Retórica na educação: arte de convencer e persuadir em contextos formativos*, o/a leitor/a encontrará informações em torno do papel da retórica no campo educacional e, para além disso, encontrará profícuas discussões em torno da escola e da argumentação, com especial foco para a compreensão de como é possível refletir sobre o nosso próprio discurso para experienciarmos a validade dos nossos argumentos. Ademais, o livro vai passeando por diversas discussões em torno de temáticas como: as imagens e o discurso na escola; convencer e persuadir como dois lados da mesma moeda; as etapas discursivas; e a escola e o lugar da argumentação. Trata-se, portanto, de uma potente discursividade em torno do lugar da retórica na escola e, portanto, da atividade docente.

A obra traz, ainda, em todos os capítulos, propostas de atividades que mobilizam a prática reflexiva de professores, professoras e estudantes, além de possibilitar aos docentes abordar os temas/tópicos de cada capítulo. Tal dimensão organizacional e didática, longe de constituir um receituário para a prática docente, faculta operatividade metodológica,

favorecendo aos/às professores/as a condição de desenvolverem um trabalho interativo na sala de aula, essencial para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, dialógicos e, como asseveram os autores, interventivos.

Para mim, a leitura da presente obra foi extremamente leve, agradável e bastante proveitosa, além de muito fluida, tal é a leveza da linguagem e o modo coerente com que as ideias são dispostas e organizadas em todo o livro. E foi assim, amigos/as leitores/as, que eu me deparei com este livro, vivendo a beleza da escrita, revivendo o encantamento do trabalho desenvolvido pelos autores, bem como experienciando o modo peculiar como o professor André Luiz Gaspari Madureira e a professora Cristina Manuela Sá foram conduzindo os leitores e as leitoras a viajarem com eles pelas trilhas reflexivas e experienciais da obra que produziram e nos presentearam.

Dessa forma, convido a todos/as a mergulharem nesses escritos e a enveredarem pelas belas paragens retóricas que nos encantam, motivam e persuadem a seguir construindo modos e formas de ensinar a arte de convencer pelo discurso. Mas não um convencimento pelo convencimento, e, sim, um convencimento assentado na ciência retórica e em tudo que esse campo faculta ao professor a à professora.

Minha expectativa é de que cada leitor/a encontre, nos diferentes capítulos, inspirações e motivações para trabalhar a retórica em sala de aula, produzindo efeitos formativos que avancem para as relações interpessoais e de produção do conhecimento, tão necessários nos espaços escolares.

Boa leitura!

Feira de Santana, inverno de 2022.

Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana

INTRODUÇÃO

O senso comum costuma reservar à retórica um lugar de encenação oratória exagerada, relegado ao cenário jurídico e desprovido de compromisso ético. A base para considerá-la assim remonta ao trabalho dos sofistas, cujo ensino teria sido maculado pela disputa verbal e, consequentemente, pelo propósito de convencer e persuadir nas assembleias, mesmo sem ter razão.

Graças à impressão negativa criada sobre a retórica, muitos professores e pedagogos reviram os olhos quando o assunto é refletir sobre a sua pertinência no ambiente educativo. Muitos deles não devem nem saber que os sofistas já foram considerados pedagogos e que a retórica, antes de ingressar no universo jurídico, integrou o universo formativo da ascensão de jovens comunicadores à elite político-jurídica da democracia grega.

Mas, se a retórica nasce de sua eficiência em formar comunicadores capazes de exercer sua influência por meio do discurso, tal princípio também não é um dos fundamentos da educação? Nós, professores, não procuramos contribuir na formação de sujeitos capazes de lutar discursivamente pela justiça social e pela cidadania? E se, à moda dos grandes retores, descrevêssemos a performance dos professores em ambientes formativos, será que não nos depararíamos com princípios da retórica sendo utilizados por eles, mesmo que intuitivamente? E o que aconteceria, se decidíssemos mobilizar, de forma mais sistematizada, os princípios retóricos com os nossos alunos? E se, no lugar de empreender um ensino focado na busca pela vitória argumentativa, conforme os sofistas foram acusados de fazer, passássemos a utilizar esses princípios sempre aliados a uma proposta de formação ética?

Diante dessas questões, chegamos aos propósitos desta obra: demarcar a presença constante da retórica em ambientes formativos – dos mais triviais aos mais avançados níveis de formação –, bem como apresentar uma série de procedimentos retóricos que podem e devem ser mobilizados no âmbito da docência, em prol de uma formação de liderança pautada na ética e de cidadania.

A elaboração desta obra está diretamente ligada às reflexões provenientes de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada na Universidade de Aveiro (UA), em Portugal, a partir do projeto intitulado *Processos Argumentativos em Livros Didáticos de Nações Lusófonas*. Essa pesquisa deu corpo à obra *Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação*, publicada pela UA Editora. Por se tratar de uma abordagem mais técnica – e, por isso, destinada a pesquisadores –, decidimos produzir um material mais voltado ao público docente, como forma de também contribuir nos processos de ensino/aprendizagem. Assim nasceu *Retórica na educação: a arte de convencer e de persuadir em contextos formativos*.

Ao longo dos capítulos, é possível perceber não somente que a retórica e o ensino estão diretamente relacionados, mas, mais que isso, que a docência não pode prescindir da arte de convencer e de persuadir para formar cidadãos capazes de argumentar em prol da ética e da cidadania.

Além disso, cabe-nos apresentar os fundamentos básicos da retórica e colocá-los em ação por meio de algumas propostas pedagógicas. Não se trata de propor um manual de retórica aplicado à educação, mas de ilustrar, por meio de propostas de atividades, como os estudos retóricos podem ser aplicados em diferentes contextos de ensino. A partir daí, esperamos despertar a inspiração de educadores e educadoras para adaptarem as propostas de atividades aos seus respectivos contextos de ensino.

Esta obra está dividida em cinco partes, além desta "Introdução" e da "Conclusão".

Começamos com o capítulo "A escola e a argumentação". Nele discutimos o papel desempenhado pela capacidade que o ser humano possui de usar a linguagem na vida social, com destaque para a argumentação, que, se usada de forma adequada, permite estabelecer conexões bem-sucedidas com outras pessoas. Neste contexto, destacamos o papel relevante que cabe à deliberação íntima, ou seja, à capacidade de refletir sobre o nosso próprio discurso para testarmos a validade dos nossos argumentos. Em todo o capítulo refletimos sobre a importância de incluir a retórica na educação dos cidadãos, nomeadamente na sociedade contemporânea.

Em "As imagens e o discurso na escola", abordamos as imagens que mediam o discurso argumentativo, a saber: o *ethos*, que corresponde à imagem que o sujeito do discurso pretende apresentar ao seu público; o *pathos*, que representa a imagem que o sujeito constrói do público do seu discurso e que vai regular o seu dizer. Apresentamos alguns exemplos de situações vividas em contexto educativo que ajudam a compreender como funciona o jogo entre estas duas imagens presentes no discurso argumentativo.

Já o capítulo "Convencer e persuadir: dois lados da mesma moeda" se estrutura por meio da reflexão sobre a ligação entre o propósito de convencer – focado num auditório universal e privilegiando a razão – e o propósito de persuadir – focado num auditório particular e privilegiando a emoção. Como corolário, chama-se a atenção para a necessidade de conjugar estes dois polos antagônicos para produzir um discurso argumentativo eficaz, que, para além de apelar para a razão – através do convencimento –, mova à ação – através da persuasão.

Reservamos o capítulo "As etapas discursivas" para demonstrar como funciona o *logos* – o terceiro componente do discurso

argumentativo diretamente relacionado com o texto construído oralmente ou por escrito – na sua articulação com o *ethos* e o *pathos*. Neste capítulo, exploramos: i) a *invenção*, a primeira etapa, que põe em ação critérios de relevância e pertinência da informação a veicular; ii) a *disposição*, uma etapa intermédia em que a informação a transmitir é distribuída pelo *exórdio* (ou *introdução*), pela *narração/provas* (ou *desenvolvimento*) e pela *peroração* (ou *conclusão*); iii) a *elocução*, a etapa final em que o discurso se concretiza oralmente ou por escrito e em que é preciso ter em conta a adequação linguística, a clareza da linguagem e a forma como os argumentos são aplicados. Pensando especificamente no discurso argumentativo oral, chamamos a atenção para fases como a *ação* – associada ao ato de proferir o discurso – e a *memória*.

Por fim, no capítulo "O funcionamento argumentativo no ensino", começamos por refletir sobre o fato de que, muitas vezes, a argumentação se reveste de um caráter falacioso – situação a evitar em favor da ética. Feita esta ressalva, exploramos alguns tipos de argumentos referidos pela Nova Retórica, que poderão ser trabalhados em contexto escolar para facilitar aos alunos a compreensão e a produção de discursos argumentativos oralmente ou por escrito.

Todos os capítulos se encerram com propostas de atividades que permitirão aos professores e às professoras abordar os tópicos neles discutidos com os seus alunos, desenvolvendo um trabalho interativo na sala de aula, essencial para a formação de cidadãos críticos e interventivos. Além disso, incluímos algumas caixas explicativas à esquerda, de autoria nossa, para elucidar algumas questões que julgamos relevantes aos leitores e às leitoras.

As reflexões desenvolvidas nos levam a pensar como seria a nossa sociedade com mais sujeitos capazes de assumir seus lugares de fala com capacidade de se posicionar com maestria, na luta por uma sociedade mais justa e cada vez mais democrática.

A ESCOLA E A ARGUMENTAÇÃO

Nós nos diferenciamos de outros animais por vários aspectos. O principal deles está fundamentalmente na nossa disposição genética de adquirirmos linguagem. E essa não é uma percepção nova. No século IV a.C., Isócrates já atribuía à palavra a propriedade distintiva entre homens e animais.

Mas ela não é somente um fator de reconhecimento do Homem enquanto tal. Para além disso, a linguagem também é responsável por garantir uma dimensão política, isto é, um alcance sociocultural das relações interindividuais. Ao reproduzirmos palavras, saímos de um universo individual e nos projetamos coletivamente. Por isso, dizemos que a linguagem tem um caráter social.

Utilizamos a linguagem com diversas finalidades na nossa vida prática: informar, perguntar, esclarecer… De modo mais geral, nós a mobilizamos para estabelecer conexões com outras pessoas. Umas vezes essas conexões são bem-sucedidas, outras vezes não. O que as torna exitosas depende normalmente da nossa capacidade de promover a adesão das pessoas às nossas teses. Em outras palavras, uma conexão social eficaz depende geralmente de nossa capacidade de argumentar.

Existem vários campos de conhecimento que procuram dar conta da argumentação. Conhecer um pouco mais desse universo e dominar técnicas argumentativas contribui para o nosso desempenho cognitivo e, principalmente, interativo. À medida que argumentamos com nós mesmos – que realizamos uma deliberação íntima –, refletimos sobre a validade de nossas próprias teses e exercitamos a nossa

cognição. Convencendo-nos do valor ético daquilo que pensamos, selecionamos – intuitivamente ou não – argumentos, que podem tanto tocar nosso interlocutor pela razão, como despertar nele os sentimentos necessários para que se comporte conforme desejamos.

Quando reconhecemos os fatores de argumentação em ação no trânsito entre o autoconvencimento e o convencimento alheio, e conseguimos aplicá-los de modo eficaz, passamos a estabelecer acordos mais sólidos e duradouros na sociedade. O estudo da argumentação é, portanto, uma das vias de melhoramento da capacidade de promover boas relações interpessoais.

Claro que existem pessoas com talento especial para criar conexões bem-sucedidas. Mas até mesmo elas podem se valer de um estudo mais sistemático da arte de argumentar como uma forma de preparação para realizar feitos memoráveis.

Se vasculharmos um pouco a história, reconheceremos o mérito da educação que capacita para a argumentação. Constataremos que já houve quem se valesse da oportunidade de se iniciar na arte de argumentar para estabelecer boas relações e realizar conquistas extraordinárias. Uma dessas conquistas ocorreu há alguns séculos, antes mesmo da era cristã.

No outono do ano 356 a.C., na cidade de Pela, uma rainha chamada Olímpias começou a sentir as dores do parto. Era chegado o momento de dar à luz ao herdeiro de Filipe II, rei da Macedônia.

Filipe soube da chegada de seu filho em meio a uma série de vitórias, o que, para o rei macedônio, significava um bom presságio. Sua maior ambição era ter um sucessor que completasse o seu legado. Ele, que marcou seu nome na história com vitórias sobre trácios e gregos, que conquistou a Tessália, Tebas, Atenas e o Peloponeso, nunca deixou de sonhar em derrotar os persas e conquistar o Oriente.

Seu filho Alexandre cresceu nesse ambiente de expansão do reino da Macedônia. Desde criança, já se mostrava curioso e atento a assuntos que diziam mais respeito ao contexto dos adultos. Gostava de conversar com representantes de outras nações e de perguntar sobre suas culturas, sobre seus costumes. Mesmo percebendo a disposição do jovem para estabelecer boas conexões sociais e para ser um autodidata no aprendizado cultural, o rei procurou um bom tutor para iniciá-lo nas artes e na literatura. Esse papel foi dado a Aristóteles, nada mais nada menos que um dos mais importantes filósofos da antiguidade grega.

Assim, logo aos 13 anos de idade, Alexandre passou a ser instruído pelo filósofo. Dentre as artes ensinadas, uma se destaca por seu poder de estruturar argumentos eficientes para convencer e persuadir os mais variados tipos de interlocutores: a arte da retórica.

Depois da morte de Filipe II, Alexandre, com apenas 20 anos, sucedeu a seu pai no reinado da Macedônia. Ao longo de sua trajetória, o jovem rei venceu batalhas – muitas delas com um efetivo de guerreiros bem menor do que o de seus adversários –, uniu povos e conquistou o Oriente. Sua vida se tornou memorável.

Se perguntarmos por aí a que se devem as glórias de Alexandre, muitos dirão que ele teve a sorte de ser descendente do herói homérico Aquiles, pela linhagem de sua mãe, ou de ter sido filho de um rei. Só que a história nos mostra o contrário. Poucos foram os filhos de reis que obtiveram conquistas iguais ou maiores que as dos seus pais. Poucos foram os herdeiros cuja história se sobrepôs às glórias de seus descendentes, de modo a torná-las pequenas diante da grandeza dos feitos ulteriores.

Isso não se aplica somente ao passado, nem ao contexto de reis e de eminentes conquistadores. Se considerarmos cenários mais

A maior dificuldade da campanha de Alexandre não foi concretizar suas conquistas, mas mantê-las. Ele precisou disseminar a cultura helênica entre os povos conquistados, mas sem deixar de respeitar as tradições locais. Para isso, incorporou os asiáticos ao seu exército e criou uma espécie de acampamento itinerante, organizado como uma cidade. Além de soldados, havia também engenheiros, médicos, mulheres e, inclusive, professores de retórica enviados para dar instrução aos jovens da aristocracia. O acampamento se instalava nas mais longínquas regiões do império para influenciar o modo de organização das cidades. (Cf. Droysen, 2010).

atuais, veremos o grande número de empresas que faliram com a sucessão de herdeiros. Ao contrário do que muita gente pensa, a administração não é só uma área de ciências exatas, mas também de ciências sociais e de humanidades. Gerenciar negócios implica gerenciar relações. É, portanto, uma atividade que requer não somente conhecimento matemático, mas fundamentalmente capacidade de se conectar ao mundo do outro. Essa capacidade implica o uso da argumentação.

Ao longo de sua trajetória, Alexandre precisou provar, por atitudes e por palavras, que era digno de suceder a seu pai no reino da Macedônia. Convenceu seu conselho de guerra da validade de suas estratégias para a conquista do Oriente; persuadiu seus soldados a lutarem contra exércitos muitas vezes maiores; apresentou argumentos poderosos para que os povos conquistados se tornassem leais a ele. Seus objetivos nunca teriam sido alcançados, se estivesse sozinho. Alexandre precisou ter habilidade suficiente de gerir relações para conectar pessoas aos seus propósitos.

Se a atribuição de conquistas é relegada à sorte, podemos considerar então que ter sorte significa estar no lugar certo com a

preparação correta. Afinal de contas, dificilmente aproveitamos uma oportunidade sem estarmos minimamente preparados para abraçá-la.

A sorte de Alexandre também foi ter um bom tutor que o iniciou na arte de se conectar ao mundo do outro. Nas palavras do historiador alemão Johann Droysen (2010, p. 72), um de seus mais conhecidos biógrafos, "[...] a Aristóteles cabe a glória de ter iniciado Alexandre na grandeza das ideias e na ideia da grandeza". Não é à toa que o jovem rei foi imortalizado na história e passou a ser conhecido como Alexandre, o Grande.

A ORIGEM DA RETÓRICA: DA DOCÊNCIA AO TRIBUNAL

Conceituar a retórica não é uma tarefa simples. Na linguagem corrente, dizemos que alguém tem uma boa retórica, quando cria um discurso pomposo, cheio de figuras de linguagem. Dá para ver que não se trata sempre de um elogio, mas muitas vezes de uma maneira de criticar e revelar a teatralidade do discurso, sua falta de naturalidade.

Essa concepção resulta do declínio da retórica, ocorrido entre os séculos XVI e XIX. Nesse período, os estudos retóricos foram associados ao uso de figuras de linguagem, o que restringiu seu alcance ao simples embelezamento do discurso. É provável que tal percepção também seja fruto da associação da retórica à oratória. Esta última se caracteriza como a técnica de falar bem. Já a retórica tem alcance maior (pois não se restringe ao discurso oral) e é bastante útil para a oratória.

De um ponto de vista mais técnico, podemos conceber os estudos retóricos como uma área de conhecimento dedicada à argumentação. Como nós argumentamos o tempo todo, seja na tentativa

de apontar a validade de nossos pontos de vista, seja para negar a propriedade de outros posicionamentos, o ensino de técnicas argumentativas vai ao encontro da prática da convivência.

Num mundo em que a violência física dá lugar ao espaço de fala, a retórica se apresenta como uma arte de gestão não somente de informações, mas também de relações interpessoais. Dado o seu alcance na vida social, já é hora de fazê-la deslizar do campo jurídico para o campo do ensino. Aquele que detém o conhecimento necessário para convencer e persuadir consegue expressar melhor os seus posicionamentos. Não se trata de ensinar a erística, o argumento falacioso, mas a heurística, a arte da descoberta, da busca coletiva por soluções para os mais variados problemas que afligem a sociedade. Ensinar a argumentar é, ao mesmo tempo, um ato político de ensino e um ato de ensino político.

A RETÓRICA É A ARTE DE IDENTIFICAR A ARGUMENTAÇÃO MAIS EFICIENTE PARA CADA CIRCUNSTÂNCIA DE INTERAÇÃO HUMANA

Se investigarmos a origem da retórica, concluiremos que ela surge num contexto jurídico. Mas nem sempre nos damos conta de que o contexto escolar é o elo fundamental entre a compreensão dessa arte e o seu exercício prático. Em outras palavras, a retórica nasce da necessidade jurídica de caracterizar como justas as causas defendidas, mas é no campo da educação que ela é sistematizada, ensinada, compreendida.

Para explicar a relação entre retórica e educação, propomos um retorno ao século V antes da era cristã. Vamos fazer de conta que você

tivesse nascido naquela época, cerca de 100 anos antes do nascimento de Aristóteles. Imagine que sua vida era na Sicília, uma ilha ao sul da Península Itálica, mais precisamente na cidade de Siracusa. Por azar, você viveria a implantação histórica de uma tirania iniciada por Gelão e sucedida por seu irmão Hierão.

Naquele período, Siracusa era uma das cidades mais importantes e promissoras da Sicília. Isso levou Gelão a se deslocar para lá e dominá-la, deixando o controle da cidade de Gela nas mãos de Hierão. Como é típico dos regimes totalitários, boa parte dos direitos dos siracusanos foi cerceada. E, para tornar a situação ainda pior, um fator logístico motivou um regime de deslocamento populacional forçado. Com a ida de Gelão para Siracusa, seus soldados e mercenários também precisaram sair de Gela. Para alojá-los, o tirano resolveu confiscar as casas de boa parte dos cidadãos siracusanos.

Agora, imagine que a espoliação de bens também tivesse ocorrido com você. O que faria? Acredite ou não, em nada adiantaria tentar reaver suas posses por meio de alguma intervenção jurídica. Pelo menos não enquanto aquele regime político ainda estivesse vigente.

Após a morte de Gelão, Siracusa passou a ser governada por Hierão. Ele tratou de dar prosseguimento à política instaurada por seu irmão. Entretanto, a tirania não conseguiu se sustentar depois que Hierão morreu, sendo substituída por um período democrático que durou cerca de meio século.

Junto com a democracia, surgiu a oportunidade da reintegração de posses. Eis aí a sua grande chance de reaver suas posses e retornar ao lar! Tudo estaria a seu favor: o regime político democrático, a abertura dos tribunais e a idoneidade de sua causa. Só lhe faltaria algo: saber reivindicar os seus direitos. Como você faria para ter de volta os seus bens? De que maneira exporia seus pontos de vista,

de modo a ter êxito em seu requerimento? Como selecionaria e articularia os argumentos mais propícios para ganhar a causa? Ah, e não havia como recorrer a um bom advogado! Foi apenas naquela época que eles começam a existir.

Dúvidas como essas se tornaram recorrentes entre os cidadãos espoliados. Como a necessidade é a mãe de todas as criações, foi da necessidade de preparar os requerentes para reaver as suas posses que surgiram os primeiros compêndios de orientação argumentativa e os primeiros professores de retórica.

O primeiro manual de retórica de que se tem notícia foi criado por Córax e pelo seu discípulo Tísias. Córax costumava argumentar pelo princípio da verossimilhança: no caso de defender um acusado de cometer algum crime que já havia declarado realizar (como jurar à vítima que a mataria), Córax declarava haver tamanha verossimilhança de que o acusado era o criminoso, a ponto de tornar a autoria improvável. Sabendo que seria o principal suspeito, tornava-se, portanto, improvável que ele tivesse cometido o delito.

O manual de retórica apresentava princípios de estruturação e de argumentação de textos jurídicos: o que dizer no início do discurso, como estruturar uma argumentação eficiente, de que modo concluir a exposição. Nele, os grandes mestres sicilianos da argumentação procuravam instruir os litigantes a organizar o pensamento de forma apropriada, de modo a conseguirem ter êxito nos tribunais e reaver as posses requeridas. E a atividade docente de ensino da retórica já se inicia com uma história, um tanto jocosa, sobre a formação do próprio Tísias por Córax, seu mestre.

Sexto Empírico, filósofo cético que viveu entre os séculos II e III da era cristã, nos conta que Tísias havia pedido para Córax iniciá-lo na arte da argumentação, com a promessa de pagar os honorários devidos ao mestre quando conseguisse ganhar sua primeira causa.

Concluídas as aulas, Tísias havia se recusado a cumprir com o acordo, o que deu início a um litígio judicial. No tribunal, Córax argumentou que, independentemente do resultado, deveria receber os seus honorários. Se a sua causa fosse julgada procedente, teria direito ao pagamento. Caso não o fosse, Tísias ganharia sua primeira causa, obrigando-o a realizar o pagamento em função do acordo anteriormente firmado. Os juízes aplaudiram-no ao vê-lo falar com tal senso de justiça.

Porém, apesar do seu brilhantismo e de sua astúcia argumentativa, Córax não esperava pela investida de seu discípulo, que usou os mesmos princípios do argumento do mestre. Para Tísias, o pagamento não deveria ser realizado, independentemente do resultado do julgamento. Se ele perdesse a causa, isso provaria que as aulas não haviam sido eficazes, então não deveria pagar por algo que não tem valor. Já se ganhasse, estaria, portanto, amparado juridicamente a não realizar o pagamento dos honorários.

Ao perceberem o uso correspondente dos argumentos por meio ao recurso da erística – isto é, de uma argumentação que visa somente à vitória, sem que haja preocupação com a verdade –, os juízes, estupefatos, se revoltaram com os litigantes e os expulsaram do tribunal.

A partir daí, não tardou o surgimento de mais professores de retórica. Além de tornarem os requerentes aptos a reivindicarem suas posses expropriadas, eles também preparavam outros oradores que pretendiam defender causas alheias. É assim que surgem os primeiros mediadores de assuntos jurídicos, isto é, os primeiros advogados.

A RETÓRICA NA EDUCAÇÃO GREGA

As narrativas ilustrativas da vida humana nos dão alguns ensinamentos, mas também nos chamam a atenção para certas realidades. A narrativa subsequente denuncia condições políticas que cerceiam o funcionamento da argumentação, mas que, depois de combatidas e suplantadas, também abrem espaço para o uso da retórica.

As fábulas se caracterizam por sua propriedade isotópica, isto é, por permitirem, pelo menos, dois planos de leitura. Elas podem ser lidas, ora como narrativas ficcionais, ora como relatos das relações interpessoais que ocorrem no ambiente social. A característica antropomórfica dos animais nos permite enxergá-los como pessoas inseridas em um contexto social. É por isso que as fábulas podem retratar diversas circunstâncias reais. Também promovem reflexões sobre o comportamento

No galinheiro da fazenda, um jovem galo encerrava a sua cantoria, anunciando a chegada do alvorecer. Enquanto se distraía com o nascer do sol, um velho gato sorrateiramente o apanhou. Estava pronto para devorá-lo.

Assustado, o galo olhou perplexo para o felino, como quem procura compreender o motivo para aquele comportamento. Para justificar sua ação, o gato o acusou de perturbar o sono de todos na fazenda, com sua cantoria matinal. "Mas faço

humano por meio da moral, que está sempre presente no gênero fabular, seja de forma explícita (com pequenas frases geralmente colocadas ao final dos textos), ou implícita. Tais propriedades alçam a fábula à condição de uma potente técnica argumentativa. Daí os benefícios de sua presença no ambiente escolar, não somente como ficção, mas também como técnica argumentativa.

isso como um serviço, para garantir que ninguém perca o horário de seus afazeres", justificou o galo.

Mais uma acusação foi desferida: "É, mas você também comete atos libidinosos com sua mãe e com sua irmã". Prontamente o galo se defendeu, explicando que tais atos eram ordenados pelos patrões, com o objetivo de proporcionar a produção de ovos maiores.

"Realmente você tem bons argumentos", disse o gato, "mas não vão me impedir de devorá-lo". E o devorou.

Essa fábula esópica[1] serve muito bem para ilustrar o tipo de terreno impróprio à retórica. Ele mantém uma relação de semelhança com o regime político adotado por Gelão e Hierão: ambos os contextos revelam um ambiente de tirania, no qual não importam quais são as razões opostas às opiniões dos governantes. Independentemente dos motivos, a posição dos tiranos sempre irá prevalecer.

A atividade retórica pressupõe um acordo prévio: a disposição para o convencimento. Precisamos nos conectar ao mundo do outro e procurar compreender as razões e as motivações que guiam os posicionamentos que podem coincidir ou não com os nossos. Isso nos permite, ora aderir ao posicionamento alheio, ora nos afastarmos dele.

[1] Referente a Esopo, escravo grego do século VI a.C. que se tornou o fabulista mais conhecido de todos os tempos.

Se não há disposição para nos integrarmos ao mundo do outro, não há argumentação. No ambiente de totalitarismo, o que impera é a coerção. Nele se ouve, mas não se escuta. Quando ouvimos o outro, captamos tão somente os sons da fala humana, mas quando o escutamos, nós nos conectamos àquilo que está sendo dito, nós nos colocamos no seu lugar. É por isso que a existência da retórica só ocorreu após a queda da tirania na Sicília. O regime democrático permitiu que as pessoas pudessem ser não somente ouvidas, mas também escutadas.

Já sabemos que a retórica nasce na Sicília, mas é em Atenas que ela encontra terreno fecundo para prosperar. Lá chega através de Górgias, grande orador siciliano nascido na cidade de Leontinos. Ele foi a Atenas em função da vida itinerante própria dos professores de retórica. Em sua peregrinação, dava demonstrações da qualidade de seus argumentos por meio de discursos que proferia em público. Aos seus alunos, cobrava um valor equivalente ao salário de 10 mil operários para torná-los grandes oradores.

Platão escreveu um diálogo chamado Górgias, que corresponde a uma discussão sobre a retórica, arte à qual o filósofo se opunha de modo ferrenho.

Em uma das passagens do diálogo, Górgias relata que tinha o costume de acompanhar seu irmão Heródico, que era médico, junto com outros médicos em visita a pacientes que se recusavam a receber qualquer tipo de tratamento. Quando ninguém conseguia convencer um enfermo a tomar os medicamentos prescritos, cabia a Górgias o desempenho dessa função. Nesse momento, ele mostrava toda a

propriedade da retórica e convencia os doentes, até então irredutíveis, a seguirem as orientações de tratamento.

Depois de narrar o episódio, Górgias fez uma afirmação polêmica. Disse que, caso houvesse uma eleição entre um bom orador e um médico para decidir quem deveria se ocupar da medicina, o orador seria indubitavelmente eleito. Com a aplicação da arte retórica, ele conseguiria convencer a assembleia de ser a melhor opção para o cargo, mesmo em detrimento de um médico formado. Sócrates viu nessa afirmação a prova de que a retórica pode ser utilizada para sustentar causas injustas.

No entanto, Górgias ressalvou que a retórica deve ser utilizada por aqueles que se dispõem a agir com justiça. Quando um discípulo apreende suas técnicas e as utiliza com intenções espúrias, a culpa não deve recair nem em seu mestre, nem na técnica ensinada. Daí a necessidade de atrelar o ensino da retórica à reflexão sobre o comportamento ético.

O trabalho de Górgias era bem remunerado e atraía principalmente jovens ávidos para se tornarem influentes na vida política. O professor siciliano dizia que, por meio de seus métodos, poderia transformar qualquer cidadão num grande orador. Essa era uma propaganda que chamava a atenção, principalmente num contexto em que a educação estava mais direcionada para a vida prática (mais identificada com a agricultura e com os trabalhos manuais). Os discípulos esperavam receber dos seus mestres uma instrução que

lhes desse o domínio das técnicas necessárias para realizar algo que lhes permitisse atingir um ou vários objetivos bem determinados.

Naquela época havia muitos professores particulares de retórica que iam de cidade em cidade para cooptar alunos. A escola ainda não existia como a conhecemos hoje, mas a estrutura de ensino se assemelhava à dos tempos atuais.

- A educação infantil ia até os 7 anos de idade, mas não ocorria nas escolas, e sim no seio familiar. Nessa fase, a criança tinha os primeiros contatos com a linguagem para desenvolvê-la. Durante esse período, ouvia mitos e fábulas – principalmente aquelas que apresentavam animais como personagens (a exemplo das fábulas esópicas). Desse modo, ela adquiria e desenvolvia a linguagem, ao mesmo tempo que apreendia preceitos morais;
- Dos 7 aos 14 anos, ingressava no que chamamos hoje de ensino primário. Se na educação infantil a criança adquiria e desenvolvia a linguagem oral, no ensino primário ela se iniciava no mundo das letras. A linguagem escrita se tornava o objeto de ensino do mestre-escola. Encerra-se, então, o ensino individual (exercido pela família) e se inicia o ensino coletivo, com grupos de alunos. Constituíam exceção os filhos dos reis, como nos explica Marrou (2017, p. 247): "Aos sete anos, a escola: a educação coletiva tornou-se desde longo tempo a regra; com efeito, na época helenística, apenas filhos de reis puderam, como já Alexandre, receber cuidados de preceptores particulares";
- Depois do ensino primário, o aluno seguia para o ensino secundário, que era destinado à sua formação cultural.

O interesse primordial estava no estudo de clássicos da literatura, como as obras de Homero e de Hesíodo, mas também incluía a matemática. O aluno já não era mais acompanhado por um mestre-escola, mas sim por um gramático. O ensino secundário durava cerca de quatro anos;

- Após esse período, o estudante que quisesse refinar seu domínio expressivo e desenvolver sua propriedade argumentativa poderia procurar uma das várias escolas de retórica. Elas se assemelham ao que hoje conhecemos como ensino superior.

O único nível de ensino que não se dava na escola era a educação infantil. Hoje essa prática não desapareceu por completo; ao contrário, ganha força a cada ano e se apresenta hoje com o estilizado nome de *homeschooling*.

Considerando a educação infantil na antiguidade clássica, temos uma estrutura de ensino que contempla quatro níveis de escolaridade: junto ao infantil, somam-se o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior. Essa estrutura é contígua à divisão de ensino praticada em países como Brasil e Portugal, conforme podemos observar no quadro 1:

Quadro 1 – Organização do sistema educativo no Brasil e em Portugal

Brasil	Portugal
Creche: de 0 a 3 anos	Creche: de 0 a 2 anos
Educação Infantil: de 3 a 5 anos	Educação pré-escolar: de 3 a 5 ou 6 anos
Ensino Fundamental Anos iniciais: do 1º ao 5º ano de escolaridade – de 6 ou 7 anos a 10 ou 11 anos Anos finais: do 6º ao 9º ano de escolaridade – de 11 ou 12 anos a 15 ou 16 anos	1º Ciclo do Ensino Básico: do 1º ao 4º ano de escolaridade – de 6 ou 7 anos a 9 ou 10 anos
	2º Ciclo do Ensino Básico: 5º e 6º anos de escolaridade – de 10 ou 11 anos a 11 ou 12 anos
	3º Ciclo do Ensino Básico: do 7º ao 9º ano de escolaridade – de 12 ou 13 anos a 15 ou 16 anos
Ensino Médio: do 10º ao 12º ano de escolaridade – de 15 ou 16 anos a 18 ou 19 anos	Ensino Secundário: do 10º ao 12º ano de escolaridade – de 15 ou 16 anos a 18 ou 19 anos
Ensino Superior: a partir de 18 ou 19 anos	Ensino Superior: a partir de 18 ou 19 anos

Fonte: Organizado pelos autores.

O responsável por incluir a retórica no currículo escolar foi Isócrates, um dos discípulos de Górgias. Em sua escola, ele se dedicava a ensinar a arte da eloquência, o que aproxima a retórica da oratória. Sabemos que a retórica é a arte da identificação dos argumentos mais persuasivos. Sendo a oratória a arte de bem falar, isto é, de produzir um discurso oral eloquente, ela se beneficia de argumentos eficientes.

Se, por um lado, devemos a Isócrates a inclusão da retórica no currículo escolar da antiguidade clássica, por outro lado, a estrutura do nível superior utilizada na Europa até o século XIX é tributária de Aristóteles. Tal estrutura se tornou a base dos cursos que Aristóteles ministrava em sua escola: o Liceu. Segundo Edson Bini (2011, p. 13), um dos tradutores da famosa obra aristotélica *Retórica*, "[...] o *curriculum* para o aprendizado fixado por Aristóteles nessa época para o Liceu foi a base para o *curriculum* das Universidades europeias durante mais de dois mil anos, ou seja, até o século XIX".

Hoje não vemos mais a presença constante da retórica nos programas de ensino. No entanto, ela não deixa de estar presente na escola. Nós, professores e professoras, é que muitas vezes não nos damos conta de seu pleno funcionamento e de sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

A ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Um breve olhar sobre as bases da educação grega antiga já denuncia que daí decorre a nossa tradição pedagógica. A diferença dos contextos sociais e históricos da educação antiga para a contemporânea promove novos desafios a serem enfrentados pelas novas gerações. Por isso cumpre refletirmos sobre tais desafios da *argumentação*

na sociedade contemporânea. Mas antes importa destacar algumas características da sociedade do século XXI.

Vivemos numa sociedade globalizada, caracterizada por uma grande ligação entre todos os povos e, igualmente, por uma grande interdependência. Essa situação comporta aspectos vistos como positivos (novas e mais rápidas formas de interação entre economias, culturas e até línguas – facilitando a aproximação entre elas – e uma maior valorização da participação dos cidadãos na governação – a nível local, nacional e internacional) e outros que parecem mais negativos (relacionados com o fato de problemas que até podem não existir no nosso país ou não se manifestarem nele com tanta agudeza – como, por exemplo, guerra, terrorismo, surtos epidêmicos – acabarem por nos afetar também).

A situação de pandemia causada pela covid-19 ilustra bem o que é viver numa sociedade globalizada. Quando, no início de 2020, se começou a falar de uma doença infecciosa que estava a afetar o povo chinês, muitos cidadãos de outros países expressaram solidariedade, mas consideraram que o assunto não os tocava, por causa da distância da China. No entanto, entre fevereiro e março do mesmo ano, a doença tinha-se propagado pelo mundo inteiro, o que afetou muito negativamente a vida dos cidadãos a nível local, nacional e internacional.

Para compensar este lado negativo, podemos referir o fato de a globalização contribuir também para a colaboração coletiva na procura de soluções. E isso passa por iniciativas assentes na colaboração internacional, tais como criar vacinas eficazes para ajudar a imunizar os cidadãos, assegurar a sua produção e distribuição, disponibilizar espaços e meios para acolher e tratar doentes sem pensar na sua nacionalidade e, mesmo, criar formas de apoio monetário para os cidadãos que enfrentam dificuldades econômicas.

Um problema típico desta sociedade globalizada é apresentar contradições que podem gerar – e geram – conflitos de várias ordens. Passamos a referir algumas dessas contradições:

a. a interação acrescida entre culturas/línguas é, paradoxalmente, acompanhada por uma aposta no inglês como *língua franca* que põe em causa o valor das outras línguas;

b. os grandes movimentos migratórios a que assistimos no mundo atual parecem gerar uma dificuldade crescente em aceitar diferenças culturais e conviver com elas;

c. o constante crescimento da economia (comprometido pela pandemia) produz desigualdades sociais cada vez maiores, quando seria de se esperar que gerasse maior bem-estar para todos;

d. a maior consciência da importância de um crescimento sustentável a todos os níveis é estranhamente acompanhada por um aumento exponencial dos riscos para a sobrevivência do nosso planeta, ligados a atividades individuais e coletivas.

Devido ao papel de relevo dado à educação – dirigida a todos, e não apenas a uma elite – no mundo atual, foi-lhe atribuída a responsabilidade de contribuir fortemente para preparar os indivíduos para serem cidadãos críticos e ativos nesta sociedade globalizada. Tendo esse fim em vista, entidades responsáveis pela definição de políticas educativas e investigadores na área da Educação têm desenvolvido esforços – tão conjuntos quanto possível – para determinar quais deverão ser os grandes objetivos da educação contemporânea e, consequentemente, que características deverá apresentar.

Tais iniciativas desembocaram na ideia de que a educação do século XXI deverá preparar os cidadãos para contribuírem para a *sustentabilidade* do mundo em que vivemos. Esse conceito se aplica à esfera ambiental, mas também a outras dimensões da vida social e pessoal: uso responsável das tecnologias digitais, aceitação da diversidade e inclusão social, literacia econômica e financeira.[2]

A promoção de tal educação – dita *educação para a cidadania global* – deverá ser feita de uma forma transversal, isto é, com as contribuições de todas as áreas curriculares e em todos os níveis de escolaridade,[3] centrando-se:

- no desenvolvimento de determinadas capacidades (*pensamento crítico, sistêmico, criativo e aberto à diferença*, *comunicação* e *argumentação*, *resolução de problemas* e *colaboração para o bem comum*);
- na aquisição de certo tipo de conhecimentos (relacionados com a *identidade cultural e a diversidade*, a *justiça social*, os *direitos humanos* e o *desenvolvimento sustentável*);
- na adoção de certas atitudes de valores (ligados ao sentido de *responsabilidade social*, à *abertura ao outro* e à *empatia*).

A argumentação é justamente uma das capacidades que deve ser desenvolvida no âmbito de uma educação para a cidadania global. Além disso, pode ser associada a outras capacidades, a tipos de conhecimento e a atitudes e valores, conforme o quadro 2:

[2] Consultar o relatório da IO1 do Projeto TEDS (Juuti *et al*., 2021).

[3] Pode e deve também abranger a educação infantil.

Quadro 2 – Capacidades, conhecimentos e atitudes/valores relacionados com a argumentação

Conhecimentos	Capacidades	Atitudes e valores
Construção da paz e da resolução de conflitos Justiça social e direitos humanos	Comunicação Reflexão Resolução de problemas	Compromisso com a justiça social e a equidade Responsabilidade social

Fonte: Organizado pelos autores.

Já no século XX se esboçou a tendência de valorizar a argumentação como forma de resolver conflitos sociais por vias mais pacíficas e conciliadoras. Basta nos lembrarmos de figuras como Martin Luther King e Nelson Mandela, que criaram movimentos sociais de protesto contra as desigualdades baseadas na ideia de raça a que imprimiram uma tendência mais assente no pacifismo argumentativo do que na violência contestatária. É certo que ambos foram vítimas de violência por parte dos seus antagonistas, mas a sua forma de ver o mundo e os seus argumentos acabaram por se impor à sociedade da sua época e mantêm-se presentes atualmente.

A promoção de uma educação para a cidadania global pressupõe ainda um processo de ensino e aprendizagem:

- centrado no aluno, que deverá envolver-se mais nele e assumir maior grau de responsabilidade no processo (em vez de seguir cegamente as indicações do professor, atribuindo-lhe toda a responsabilidade no processo);

A argumentação reveste-se de grande importância na sociedade contemporânea, dita globalizada, por esta se caracterizar por uma grande ligação entre todos os povos e igualmente por uma grande interdependência. É uma das capacidades a ser desenvolvida no âmbito de uma educação para a cidadania global, podendo ser associada a determinados tipos de conhecimento (construção da paz e resolução de conflitos, justiça social e direitos humanos), a capacidades (reflexão, comunicação, resolução de problemas) e a atitudes e valores (compromisso com a justiça social, com a equidade e com a responsabilidade social).

- conferindo ao professor o papel de guia (o que implica simultaneamente grande atenção ao percurso de cada aluno e o cuidado de não o orientar de forma autoritária, algo que não é fácil de se fazer);
- dando atenção cada vez maior às relações entre a escola e a sociedade em que esta se insere (quer integrando no processo as vivências dos alunos – e, por que não?, também as dos professores –, quer levando ambos os polos do processo a tomar consciência da importância do que estão a fazer para o exercício de uma cidadania ativa e crítica).[4]

Organismos internacionais preocupados com estas questões têm procurado igualmente apresentar aos atores educativos (responsáveis pelas escolas e professores, mas também alunos e respectivos encarregados de educação) e à comunidade (a nível internacional, mas também nacional e local) formas de pôr em ação um processo de

[4] Em Portugal, podemos consultar o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al*., 2017) e as *Aprendizagens essenciais* (Portugal, 2018), para melhor compreender esta nova configuração do processo de ensino e aprendizagem e tomar conhecimento de algumas sugestões para a sua operacionalização.

ensino e aprendizagem orientado para a promoção de uma educação para a cidadania global envolvendo:[5]

- a escola, na promoção de aprendizagens baseadas na cooperação (nomeadamente através do recurso à pedagogia por projeto ou da realização de atividades desportivas), no diálogo (com destaque para a organização de debates sobre problemas relevantes na sociedade atual) e na problematização (por exemplo, através do recurso à dramatização e a jogos);
- a comunidade em articulação com a escola na promoção de aprendizagens baseadas na cooperação (através da participação em iniciativas de serviço comunitário e voluntariado ou até em atividades desportivas extraescolares).

Mais uma vez, chamamos a atenção para o fato de que a argumentação pode ser relacionada com algumas dessas novas diretrizes educativas. É também de referir que o trabalho em torno da argumentação e do texto argumentativo pode contribuir para:

- congregar diversas áreas curriculares em torno de uma temática;
- reforçar os laços entre a escola e a comunidade;
- promover uma educação orientada para a vida numa sociedade globalizada;
- e consciencializar alunos, pais/encarregados de educação e a comunidade – a nível local, nacional, internacional e global – da importância do trabalho que é desenvolvido na escola.

[5] Conferir Aidglobal (2015) e OXFAM (2015a, 2015b).

A relação entre a argumentação e o âmbito educacional deve sempre considerar um aspecto singular da atividade docente: *ser professor é saber gerenciar informações e relações, por meio de um conjunto de práticas pedagógicas que somente ele é capaz de conduzir*. Não basta conhecer os assuntos e conseguir se relacionar bem com as pessoas. É preciso também ser capaz de propor e conduzir atividades que coloquem o aluno em posição de protagonismo. Por isso as propostas de atividade, apresentadas ao final de cada capítulo desta obra, podem sempre ser redimensionadas e adaptadas aos diferentes contextos de formação.

Proposta de Atividade

Imaginemos que o professor de Ciências combina com os seus alunos associar ao estudo de questões relacionadas com a sustentabilidade ambiental um debate sobre as posições assumidas pelo movimento iniciado por Greta Thunberg em 2018, havendo participantes a favor das suas ideias e outros contra. Esse projeto vai promover a pesquisa sobre vários aspectos do tema (problemas em discussão, posições da ativista sueca, argumentos em que se apoia, iniciativas de destaque que tem protagonizado, recepção destas) para construir as posições e argumentos dos representantes das duas perspectivas (a favor ou contra Greta Thunberg), recorrendo a várias fontes (bibliotecas - escolar, municipal, pessoal -, Wikipedia, sítios de entidades relacionadas com estas questões, especialistas sobre o tema que seja possível contactar, pais/encarregados de educação etc.). O projeto pode também promover a participação dos alunos em situações de comunicação oral

e escrita associadas ao texto argumentativo: apresentação oral e discussão dos resultados da pesquisa realizada pelos grupos de trabalho, debate oral entre eles e produção escrita de textos (pelo menos, um para cada posição assumida). Temos caminho aberto para a participação do professor de Português, que poderá trabalhar com os alunos a natureza e as do texto argumentativo, a preparação do PowerPoint para apoiar a apresentação oral dos resultados do trabalho de pesquisa, a própria apresentação oral e a escrita dos textos argumentativos (envolvendo a planificação, redação e revisão dos textos). O professor da área de tecnologia também poderá ser convidado a participar, apoiando os alunos e os colegas docentes das outras áreas curriculares na divulgação dos produtos do seu projeto: por exemplo, produção de PowerPoints e de podcasts das apresentações orais e do debate, e postagem dos textos argumentativos escritos nas páginas da escola nas redes sociais e/ou no sítio da escola na internet. Se o projeto for desenvolvido no 4º ano de escolaridade, em que o ensino de todas das áreas é assegurado por um só docente, terá de ser este a dar apoio aos alunos em todos os aspectos. Mesmo assim, poderá solicitar apoio a colegas mais hábeis em alguns dos domínios em questão.

AS IMAGENS E O DISCURSO NA ESCOLA

Promover uma educação para a cidadania global está na ordem do dia. Concretizá-la implica formar cidadãos críticos e ativos. Eles devem estar aptos a estabelecer boas relações para atingir objetivos focados, sobretudo, na responsabilidade social. Mas evidentemente essa não é uma meta simples. Para começar, precisamos desenvolver constantemente as potencialidades argumentativas de cada aluno, guiando-o adequadamente para que se torne capaz de intervir nos mais diversos contextos sociais. Isso implica o domínio de certas técnicas argumentativas que o habilite a construir imagens mentais no interlocutor, por meio do discurso.

O trabalho constante de aprimoramento necessita de motivação, de sedução pela palavra. Esse é o papel do professor que se destaca, ou melhor, que *incendeia*, para usar a metáfora de Affonso Romano de Sant'Anna (1997) na crônica "O incêndio de cada um". Nela, o escritor se vê em meio a um engarrafamento, cercado por carros. De repente, começa a ouvir uma música. Seu olhar alcança um ponto de ônibus, onde uma moça se põe a dançar. Subitamente é seduzido pelos movimentos que ela faz ao som da canção. Percebe, então, que, naquele momento, aquela moça não era mais qualquer moça. Ela começa a se singularizar diante das outras pessoas; mostrando todo o seu talento naquilo que mais sabia fazer: dançar. Para ele, a moça havia incendiado.

Esse acontecimento o faz lembrar outras situações em que as pessoas se individualizam e incendeiam, revelando seu brilho,

sua luz interior. Numa dessas situações, Affonso Romano de Sant'Anna mostra como um professor incendeia diante do público (1997, p. 88): "Isso é o que se dá até quando um conferencista ou um professor entreabre o seu discurso e põe-se como uma sereia a seduzir a plateia, como um maestro seduz todo o teatro".

É nesse sentido que vemos a escola como o lugar apropriado para estimular o incêndio de cada um, para estimular o aluno a exercer com propriedade o seu papel de cidadão crítico e a colocar, com maestria, o seu ponto de vista. Ele precisa se enxergar como alguém qualificado a dialogar e interagir, a pensar criticamente e apresentar seu posicionamento.

Mas, para isso, não basta comunicar. Aliás, engana-se quem pensa que a comunicação é, em si, um poder. Quando nos comunicamos de forma inadequada, há uma grande chance de fracassarmos, ao passo que o uso apropriado da comunicação, via de regra, nos garante conexões duradouras. Por isso, passamos a ter poder não quando nos comunicamos, mas quando nos comunicamos de modo eficiente.

NÃO LEGITIMAMOS O NOSSO DISCURSO QUANDO NOS COMUNICAMOS, MAS QUANDO NOS COMUNICAMOS COM LEGITIMIDADE

A imagem que criamos em nossa mente do professor seduzindo sua plateia é a de alguém que se apropria da linguagem e se faz incendiar. Ele não apenas comunica; cria também uma performance argumentativa cujo resultado o legitima a dizer aquilo que diz. É nesse sentido que concebemos a argumentação como uma *atitude performativa*, expressão que compreende, ao menos, dois sentidos.

O primeiro deles toma a palavra como ação. Nós também praticamos ações por meio de nossos discursos. Essa definição questiona expressões do tipo "fulano fala, mas não faz", já que considera o "agir pela palavra". Essa é uma tese fácil de ser comprovada. É só recordarmos enunciados do tipo "Eu vos declaro marido e mulher", dito por um padre; ou "Você está preso", declarado por um policial; ou mesmo "Absolvo o réu das acusações", proferido por um juiz. Eles concretizam a mudança de um estado a outro: de solteiro a casado; de livre a preso; de réu a inocente. Quando esses enunciados são ditos, as ações de casar, prender e inocentar são respectivamente praticadas.

O outro sentido é de performance como atuação daquele que fala ou escreve. Há casos em que a informação, por si só, não é suficiente para convencer outras pessoas a aderirem às nossas teses, aos nossos posicionamentos. É, então, necessário trabalhar o discurso (seja ele oral ou escrito) de modo a torná-lo sedutor. Para isso, precisamos ter noção das diferentes personas que permeiam o ambiente social e, a partir daí, adequar o discurso à circunstância em que ele deve se destacar.

A construção das diversas personas que caracterizam os mais variados papéis sociais tem sido objeto de estudo em diferentes áreas de conhecimento, como na filosofia, na psicologia, na psicanálise e, especialmente, na argumentação. Mas sua percepção já vem de muito antes. No teatro grego, os atores costumavam utilizar máscaras para caracterizar diferentes personagens, ou seja, para representar distintos papéis sociais. É daí que nasce a ideia de que vestimos máscaras sociais, adequadas aos diferentes lugares sociais que ocupamos: lugar de mãe, lugar de pai, lugar de aluno, lugar de professor etc. Para representar os nossos múltiplos papéis de modo eficiente, precisamos não só conhecê-los, mas, sobretudo, saber convencer de que estamos aptos a ocupá-los.

Não há melhor lugar do que na escola para começarmos a refletir sobre os diversos lugares de fala que ocupamos na sociedade. Desses lugares emergem diferentes imagens, tanto para aquele que fala ou escreve, quanto para quem ouve ou lê. O nosso discurso varia, muda, se adapta, a depender da imagem que fazemos dos interlocutores ou dos auditórios aos quais nos dirigimos.

Mas como isso acontece? De que maneira tais imagens são projetadas na linguagem? Como elas se integram ao discurso, a ponto de favorecer a argumentação? É justamente disso que trataremos agora.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO "EU"

O que acontece quando vemos alguém entrar em sala de aula, ou ocupar o púlpito para fazer uma conferência? Nós começamos a avaliar o caráter daquela pessoa. Criamos expectativas de quem ela é e esperamos a comprovação de nossas impressões por meio do seu discurso. Às vezes nossas expectativas são atendidas, outras vezes não.

Começamos a avaliar a partir do que conhecemos e vemos. Ao sabermos da trajetória de alguém, projetamos uma imagem e, a partir daí, criamos expectativas sobre o que será dito e sobre como será dito. É o que ocorre quando sabemos se um aluno é dedicado aos estudos, se um pesquisador tem alta titulação, se um professor é bem-conceituado em sua área. Todas essas informações funcionam antes mesmo do discurso e antecipam nossas impressões.

Além da trajetória, outro fator que contribui para a construção de uma imagem prévia daquele que toma a palavra na modalidade oral ou escrita – e que iremos chamar de *orador* – é o uso de outro elemento da comunicação não verbal. Nós avaliamos, consciente e/ou inconscientemente, o lugar social ocupado pelo orador.

Criamos expectativas diferentes ao sabermos que ele ocupa o lugar de professor, de político ou de secretário… Essa avaliação está longe de ser aleatória. Ela se baseia em nossas crenças, em nossos valores e, principalmente, na cultura em que nos inserimos.

O ethos é uma das provas retóricas e remete ao orador. Não se trata da pessoa em si, do sujeito físico, mas da imagem que ele projeta ao público a quem se dirige. Essa imagem pode ser previamente construída (pela trajetória do orador ou por seu lugar social de fala). No entanto, sua construção se dá efetivamente no e pelo discurso, por isso é fundamentalmente construída na linguagem. Sua função argumentativa é revestir o orador de credibilidade perante o público. O ethos faz parte da chamada tríade retórica, juntamente com o pathos e o logos. Apesar de podermos analisar metodologicamente essas três provas retóricas de maneira separada, na prática elas são indissociáveis. Seu funcionamento argumentativo sempre se dá em conjunto.

Apesar da influência des-ses fatores extralinguísticos, a construção da imagem do orador é concretizada no discurso. É claro que podemos (e devemos) nos beneficiar de nossa trajetória e do lugar que ocupamos na sociedade. Mas a forma como elaboramos o discurso é decisiva para a construção ou a manutenção de nossa imagem. Ela é tão importante que invariavelmente nos pegamos dizendo ou ouvindo frases do tipo: "Antes de conversarmos, pensei que você não fosse uma pessoa legal"; "Aquele artista não é humilde, você ouviu o que ele disse?"; "Eu me enganei com Fulano. Assim que ele abriu a boca, percebi que é muito arrogante".

Isso acontece devido à nossa impressão de que há uma correspondência direta entre a linguagem e o mundo. É como se tivéssemos a convicção de que o discurso de alguém representa

exatamente o seu caráter. Realizamos, assim, um julgamento metonímico das pessoas: nós as julgamos menos pela leitura do todo do que pela leitura de algumas partes. Se, por um lado, alguém se dirige a nós com um discurso de acolhimento, julgamos que tem um caráter acolhedor. Se, por outro lado, nos deparamos com um discurso que nos parece arrogante, essa impressão passa a caracterizar quem o proferiu ou escreveu.

Por meio de nossos discursos, construímos aquilo que os gregos antigos chamavam de *ethos*, isto é, o caráter do orador. Esse caráter vai moldar a nossa imagem perante o público. Nos exemplos anteriores, foram construídos um *ethos* de acolhimento e um *ethos* de arrogância. Eles não necessariamente coincidem com quem o orador verdadeiramente é. Aliás, nem é essa a sua função. Trabalhar o *ethos* implica construir a imagem de como queremos ser vistos para projetá-la ao público. E o lugar dessa construção é no discurso.

A forma de nos comunicarmos pode confirmar ou desconstruir o *ethos* que desejamos projetar. Pode ser o divisor de águas entre a nossa ruína e a nossa salvação. Nos momentos em que a trajetória e a autoridade do locutor não são suficientes para promover boas relações, a alternativa é argumentar para construir um *ethos* que atenda às expectativas do público. Nessas horas, precisamos construir a nossa imagem no (e pelo) discurso, como fez o professor e escritor brasileiro Gabriel Chalita quando decidiu ocupar um cargo político num momento de intenso rebuliço social.

Entre 2002 e 2006, Gabriel Chalita se tornou Secretário de Educação do Estado de São Paulo. Naquela época ele já havia escrito vários livros. Também possuía uma formação acadêmica de peso, com duas graduações, dois mestrados e dois doutorados. No âmbito da docência,

sua carreira estava consolidada como professor universitário. Mas nada disso impediu o que estava por vir.

Sua presença na Secretaria de Educação se deu diante de um cenário de insatisfação política por parte dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Os ânimos estavam acalorados e as sucessivas greves de professores eram o retrato da instabilidade política.

Como Secretário de Educação, a sua primeira palestra num evento para docentes se iniciou como o prenúncio do fim de sua gestão. Logo, ao ser convidado a tomar a palavra, recebeu uma salva de vaias das centenas de professores que ali estavam. Mesmo com a recepção hostil, resolveu prosseguir com a palestra: afinal de contas, o que poderia ser pior do que aquilo? Segundo a Lei de Murphy, se algo pode dar errado, dará errado da pior maneira possível. E o pior ainda estava por vir. Foi aí que, nas primeiras palavras proferidas, o público lhe virou as costas.

Diante daquele comportamento desfavorável dos professores, ele poderia ter dado o troco e ter desferido palavras hostis contra o auditório; poderia ter sido guiado pelo antigo adágio popular "olho por olho, dente por dente"; ou poderia até mesmo ter se retirado do evento. Poderia ter feito tudo isso, mas não o fez. Decidiu prosseguir com o seu discurso, como se nada daquilo tivesse ocorrido. Continuou a se apresentar como se todos estivessem olhando para ele. Logo em seguida, resolveu contar uma história que havia escrito num de seus livros. Era o relato do encontro que teve com uma servente de escola, cuja educação lhe chamou atenção. No decorrer da narrativa, a curiosidade dos professores fez com que eles, um por um, começassem a se virar de frente para o palestrante.

Como bom contador de histórias, Gabriel Chalita seduziu o público e, ao final da narrativa, concluiu a história, revelando que aquela servente tinha o atributo fundamental para o exercício da docência:

— Educador tem que ser educado, senão é uma hipocrisia.

A exposição terminou com muitos aplausos, bem diferente de como começou. Depois daquele primeiro contato, ele conseguiu evitar as sucessivas greves ocorridas anteriormente e garantir boas relações com os professores ao longo de sua gestão.

Essa história nos permite pensar sobre os dois tipos de imagem que construímos em nossas relações interpessoais: a imagem prévia e a imagem discursiva.

Apesar de sabermos que a trajetória e a autoridade de alguém podem revesti-lo de uma imagem positiva antes mesmo que projete o seu discurso, isso nem sempre acontece. Vejamos o caso de Gabriel Chalita: nem a sua trajetória como professor nem a autoridade do cargo de Secretário de Educação o livraram da recepção nada calorosa dos professores.

Podemos considerar que a imagem prévia proveniente da trajetória e da autoridade do então Secretário de Educação foi obliterada por outra representação: o estereótipo daquele que ocupa um cargo político. Esse estereótipo põe em cena discursos negativos que são construídos sobre a política. Eles vão desde a ideia de que "todo político é corrupto" ao pensamento segundo o qual "político promete, mas não cumpre". Foi preciso, então, construir um *ethos* de confiança por meio do discurso.

A exposição de Gabriel Chalita contrastou com o comportamento inicial dos professores. De forma moderada, ele mostrou alguns traços da imagem que pretendia construir. Apresentou-se sem demonstrar rancor e, num tom professoral, começou a contar uma

história (estratégia que muitos de nós, professores, utilizamos para ganhar a atenção de nossos alunos). Educadamente narrou o encontro com uma pessoa educada para defender sua tese principal: a de que o educador deve ser educado.

Por meio do discurso, o estereótipo de político que não inspira confiança deu lugar à imagem de um professor que conhece os princípios de sua profissão. Aos olhos do público, ele não era mais um político em gestão na Secretaria de Educação, mas um educador em gestão política. Essa imagem discursiva promoveu a construção de um *ethos* de confiança, a partir do qual conquistou o respeito e a admiração dos professores.

A construção do *ethos* pelo discurso tem a ver com as escolhas linguísticas que fazemos e com a estrutura que damos ao texto (o que dizemos no início, como relatamos os fatos, que argumentos selecionamos, como se dá a nossa conclusão). Esses pontos devem estar em conjunção com a tese que pretendemos provar.

Apesar de a imagem construída não precisar corresponder exatamente a quem realmente somos, quando pensamos a argumentação na escola não podemos deixar de lado o princípio ético. Aliás, *ética* é um termo que deriva de *ethos*. Ela tem a ver com os valores e os princípios pelos quais nos guiamos.

Para o professor Mário Sergio Cortella (2011), nós alcançamos a ética quando combinamos três perspectivas: a do *querer*, a do *poder* e a do *dever*. Não seremos éticos, se não quisermos fazer aquilo que devemos e podemos; ou se não pudermos fazer aquilo que queremos e devemos; ou se não devermos fazer aquilo que queremos e podemos. Nós nos tornamos éticos quando o que fazemos corresponde ao que queremos, ao que podemos e ao que devemos.

Também vale a pena conhecermos a definição que o professor Adolfo Sánchez Vázquez nos apresenta sobre a ética: "A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano" (Vásquez, 2010, p. 23). Se a moral representa os costumes que apreendemos na sociedade, a ética nos permite avaliá-los, isto é, nos permite julgar os nossos comportamentos por meio dos valores com os quais nos identificamos. Quanto mais aproximamos esses valores da imagem que desejamos construir, mais nos transformamos naquilo que desejamos ser.

QUANDO A ÉTICA (VALORES E PRINCÍPIOS) ENCONTRA O *ETHOS* (IMAGEM DO ORADOR), FICAMOS A UM PASSO DE APROXIMAR AQUILO QUE DIZEMOS DAQUILO QUE FAZEMOS

A construção do *ethos* não pode, portanto, estar desvinculada da ética. A orientação ética é o ponto de partida para nos posicionarmos em favor da cidadania, para não nos tornarmos indiferentes às questões concernentes à justiça social e aos direitos humanos.

O ato performativo da argumentação, aliado à reflexão de nossos valores, materializa o funcionamento em conjunto de dois princípios que o professor Freire (2011) destaca na docência: o da estética e o da ética. A estética não tem a ver com a beleza do professor, mas com a boniteza de sua aula. A exposição deve envolver os alunos como "um maestro seduz todo o teatro". É a performance argumentativa que nos faz incendiar e revelar o que é mais belo em nosso discurso. E o mais belo deve corresponder sempre ao que é mais decente.

Quando nos orientamos pela reflexão ética, exercitamos nossa capacidade de não nos tornarmos neutros. Ao contrário, passamos a nos posicionar a favor da responsabilidade social. Na prática docente, devemos nos orientar pela prática decente. Essa orientação não dispensa a projeção do "outro" no discurso. Não dispensa as características do público ao qual nos dirigimos. Não dispensa a empatia, isto é, a relação que estabelecemos com o outro por meio do que os gregos antigos chamavam de *pathos*.

A PROJEÇÃO DO "OUTRO" NA REGULAÇÃO DO DIZER

O *pathos* é um termo grego cujo significado remete às paixões. É a base de palavras como "apaixonado", "compaixão", "empatia", nas quais é impossível deixar de reconhecer um plano de significação sentimental. No âmbito da retórica, quando falamos em *pathos*, as paixões aristotélicas logo vêm à mente, isto é, uma série de sensações que o orador pode e deve mobilizar no auditório. Sua escolha dependerá, claro, do contexto em que o discurso é produzido.

Aristóteles (2000, p. 5) concebe as paixões como verdadeiros elementos persuasivos que proporcionam a mudança de julgamento do auditório: "As paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor e todas as outras paixões análogas, assim como seus contrários".

Ao nos reconhecermos no lugar de oradores, de sujeitos que tomam a palavra em determinados contextos comunicativos, somos levados a acionar as paixões em nosso discurso, mesmo sem termos consciência disso. De alguma forma, comovemos o auditório a partir dos sentimentos que nos impactam; causamos certas

sensações que podem levar à ação, à mudança de comportamento, à mudança de julgamento.

No entanto, por vezes, nos esquecemos de que, na condição de oradores também precisamos gerenciar os nossos próprios sentimentos, ou mesmo, rever nossos valores. Nós nos esquecemos de um detalhe importante no processo retórico: invariavelmente nos constituímos como um auditório de nós mesmos. Ocupamos essa posição, quando precisamos definir se realmente acreditamos nos juízos que estamos prestes a expor, ou mesmo, se os sentimentos que nos tocam devem ser aflorados e, consequentemente, envolver o auditório. É porque somos o auditório de nós mesmos que realizamos a deliberação íntima. Ela consiste basicamente na reflexão de nossos próprios juízos de valores e dos sentimentos capazes de mudar nossa forma de pensar e de agir.

Sobre o episódio quase fatídico da apresentação de Chalita como Secretário de Educação, ele mesmo relatou, numa de suas entrevistas, como foi providencial realizar uma autorreflexão para dar o devido direcionamento ao seu discurso. Ele conta que, ao se ver naquela situação – vaiado pelos docentes que, logo depois, lhe deram as costas –, precisou parar por um instante e domar um sentimento inapropriado à ocasião: a cólera. Naquele momento, deliberou intimamente que não deveria sentir raiva dos professores, pois, do ponto de vista racional, não haveria motivo para isso. Afinal de contas, nem os professores o conheciam direito, nem ele conhecia os professores. Para Chalita, nós não podemos ter raiva de quem não conhecemos. Essa foi a razão que encontrou para se convencer a agir de forma contrária à atitude dos professores.

Como um bom orador, tinha plena convicção de que a raiva é um sentimento que emburrece. Ele não deveria, portanto, permitir

que seu discurso fosse conduzido por um *pathos* que poderia lhe tirar a racionalidade necessária naquela ocasião. Essa deliberação íntima o fez produzir um discurso adequado ao seu objetivo: se conectar com os professores. Foi a partir daí que atingiu seu propósito e garantiu uma gestão menos turbulenta que a anterior.

Além das paixões, falar em *pathos* também implica tratar do auditório que queremos convencer ou persuadir. Costumamos associar o auditório às pessoas "reais" a quem nos dirigimos. Mas, na verdade, ele é sempre uma projeção do orador, que imagina os valores e os anseios do público. O auditório, portanto, não é real. Além do mais, nós não teríamos como saber o verdadeiro estado de espírito de todos aqueles a quem nos dirigimos. Por isso, dizemos que o auditório representa sempre uma projeção do orador. É o que chamamos de *auditório presumido*.

Nos estudos da Nova Retórica, o auditório é subdividido em dois tipos: o particular e o universal. O primeiro representa a projeção de um público específico, com valores que não são universais. Quando o orador se volta ao auditório particular, sua pretensão é persuadi-lo a agir de uma determinada maneira, conduzindo-o especialmente por meio da emoção.

Já o auditório universal representa um público mais geral, ao qual devemos dirigir argumentos que representem juízos de valor universalmente admitidos. O propósito, aqui, não é mais persuadir pela emoção, e sim convencer mediante a razão.

Voltaremos a essa subdivisão mais adiante, em função da necessidade de esclarecermos a diferença conceitual entre *convencer* e *persuadir*. Por enquanto, nós nos ocuparemos em demonstrar como a presunção que fazemos sobre as características de nossos interlocutores deixa marcas nos discursos que produzimos.

Cabe lembrar que o interlocutor ao qual nos dirigimos nem sempre representa o nosso auditório. É o que percebemos quando falamos sobre eventos comunicativos como discussões e debates públicos, a exemplo dos eventos ocorridos em função de um dos mais polêmicos movimentos na educação brasileira: a Escola sem Partido.

Na segunda década do século XXI, um movimento intitulado Escola sem Partido eclodiu no Brasil. Seu objetivo era ir de encontro ao que seus sectários consideravam como ações de doutrinação político-ideológica nas escolas, por parte de professores especialmente ligados a partidos de esquerda.

Em meio aos debates televisivos ocorridos ao longo daquele período, professores a favor e contra o referido movimento eram colocados frente a frente para defender seus pontos de vista. A proposta era que os debatedores envolvidos fundamentassem suas teses, para que pudessem eventualmente chegar a um ponto de acordo, a uma concordância. Essa dinâmica tinha como pressuposto um jogo argumentativo que possibilitasse ao orador comprovar a validade de seus posicionamentos e, se possível, convencer seu interlocutor a mudar de posição. Também demandava a disposição do auditório para compreender verdadeiramente os posicionamentos contrários ao seu e para eventualmente ser convencido a mudar de posição.

Na cenografia dessas discussões, percebia-se, no entanto, que os debatedores não visavam convencer um ao outro. Os discursos proferidos eram, na verdade, direcionados aos telespectadores que assistiam aos debates. Naqueles eventos ficava claro, então, que cada debatedor não tinha o seu interlocutor como auditório. O propósito não era convencer o interlocutor, mas os telespectadores.

Nesses debates televisivos, percebemos, então, que o auditório não era representado pela pessoa com a qual se falava. Nesse caso, interlocutor e auditório não encontram uma correspondência. Enquanto o primeiro se referia às pessoas propriamente envolvidas nas discussões sobre o projeto Escola sem Partido, o segundo era representado por uma terceira pessoa, isto é, pelos telespectadores que nem lá estavam fisicamente.

Seja com um auditório presencial, seja com um auditório virtual, ao orador é indispensável direcionar a produção do discurso a partir da projeção que ele deve fazer de seu público. Se considerarmos que existem argumentos propícios a convencer certas pessoas, mas não outras, consideraremos também que precisamos mapear as características de cada auditório para fazermos a seleção apropriada dos nossos argumentos. Na impossibilidade de conhecermos plenamente as pessoas que queremos convencer, a alternativa é presumir suas características. Para isso, precisamos levar em conta uma série de fatores, tais como suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios, sua classe social, suas crenças e seus valores.

Um grupo de alunos cuja situação étnico-social revela uma série de dificuldades para ingressar no ensino superior estará mais propício a validar políticas públicas de acesso às universidades, como o sistema de cotas. Em contrapartida, quando se trata de turmas mais favorecidas economicamente, há uma maior tendência de rejeitá-las pela crença de que o acesso às universidades deve ser baseado no princípio da meritocracia. Independentemente da tese que se queira sustentar, a condução argumentativa precisa considerar essas diferentes características presumidas sobre os diferentes auditórios.

Uma vez que o auditório presumido implica uma elaboração psíquica por parte do orador, é comum considerá-lo intangível e, por

isso, impossível de ser analisado. Mas, na verdade, ele pode ser acessado. Isso porque à ação psíquica sucede um processo fisiológico do qual o discurso decorre. Como produto desse ato psicofisiológico – que leva em consideração a pressuposição que o orador faz do auditório –, o discurso se apresenta como lugar de materialização das marcas de presunção. Essas marcas do auditório presumido pelo orador se manifestam, portanto, na e pela linguagem. Significa dizer que conseguimos acessar o auditório presumido pelo orador por meio do discurso.

Vejamos como podemos identificar as marcas do auditório presumido no trecho de uma entrevista publicada no *Jornal da Unicamp*[6] sobre o sistema de cotas:

> […] quando há reserva de vagas para negros e pessoas de baixa renda, a competição se dá entre eles, entre iguais. Então, não há exclusão do mérito. É uma maneira de ter o mérito qualificado pelas condições sociais e econômicas dos candidatos, e não uma competição que exclui alguns segmentos da sociedade desde sempre. Então, a ideia de meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira. (Alves Filho, 2017).

As circunstâncias em que o discurso se dá nos fornecem boas pistas sobre o auditório presumido. Primeiro, devemos considerar

[6] Universidade Estadual de Campinas.

onde o discurso se materializa, bem como o lugar social ocupado pelo orador. Já sabemos que se trata de uma entrevista publicada no jornal de uma universidade brasileira. O entrevistado é Sidney Chalhoub, historiador e professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da própria Unicamp.

Com essas informações, já conseguimos traçar parte do perfil do auditório. De modo geral, a plataforma em que a entrevista é publicada e o lugar social de fala do entrevistado nos revelam que os leitores presumidos ocupam os lugares de sujeitos que se interessam por discussões empreendidas no meio acadêmico. Isso não descarta o interesse de outras pessoas – que ocupem outros lugares sociais – pelo *Jornal da Unicamp* e/ou pela temática abordada na entrevista.

Podemos, no entanto, refinar ainda mais a nossa percepção do perfil dos leitores, na medida em que reconhecemos outros indícios no discurso. É a vez, então, de considerarmos as pistas linguísticas. Isso porque um dos princípios da adesão do auditório às teses apresentadas está no uso de uma linguagem a ele adequada. Se usamos termos específicos de um determinado campo de conhecimento e formulamos relações menos usuais, significa que, para nós, o público ao qual nos dirigimos tem plenas condições de compreender o nosso discurso. No caso de ele não estar devidamente preparado para essa tarefa, isso indica, então, que infringimos uma das condições de argumentação: o uso da linguagem em comum.

Ao mobilizar termos e expressões como "reserva de vagas para negros", "pessoas de baixa renda", "desigualdades sociais e raciais" e "exclusão", Chalhoub deixa escapar pistas da imagem que faz de seu auditório. Ele vê seus leitores como pessoas cientes das condições de

desigualdade social. Além disso, presume que conhecem também ações afirmativas propostas para minimizar essas desigualdades, principalmente por meio do acesso à educação, como é o caso da política de cotas.

Quando chegamos propriamente à temática, consideramos mais uma característica do auditório presumido: leitores bem informados sobre as polarizações que colocam, de um lado, grupos a favor de certas políticas públicas de acesso à universidade; e, de outro, grupos contrários a esses sistemas. Temos, assim, a construção de um auditório heterogêneo.

A tese de Sidney Chalhoub considera a existência do mérito mesmo no sistema de cotas, uma vez que os candidatos cotistas concorrem entre si. Ela revela um perfil de leitores também projetado pelo orador: aqueles que são favoráveis à meritocracia e, por isso, desfavoráveis ao sistema de cotas. A partir daí, o entrevistado busca convencer esses leitores da necessidade de existência das políticas públicas de acesso à universidade, por acreditar que esse sistema minimiza a reprodução das desigualdades sociais. Por isso, a igualdade deve vir por meio de ações que visam à equidade em que as diferenças étnico-raciais e econômicas são consideradas.

A forma de abordagem dessa temática evidencia que a seleção das premissas a partir do perfil do auditório não significa uma concordância geral com os seus juízos. Chalhoub não defende a meritocracia; ao contrário, ele a considera um mito. A estratégia é partir das premissas aceitas pelo senso comum desses leitores para convencê-los a reavaliar seus próprios valores. Ele considera as duas partes da mesma questão para mostrar que a meritocracia e as cotas podem coexistir,

mas não a partir do que chama de "meritocracia darwinista", em que as condições raciais, sociais e históricas são desprezadas. A ideia é buscar, nos juízos divergentes, um ponto refletido de congruência para se chegar ao consenso, ao acordo.

Esse processo argumentativo em que se considera tanto o *ethos* quanto o *pathos* para a formulação de argumentos apropriados a determinados contextos comunicativos não ocorre exclusivamente em debates e entrevistas acadêmicas. Há situações mais comuns nos espaços (físicos) educativos que reclamam o funcionamento desses princípios retóricos, como veremos a seguir.

MOMENTOS TRIVIAIS NA ESCOLA COMO OPORTUNIDADES (IN)FORMATIVAS

*A argumentação faz parte da vida escolar e envolve **ethos**, **pathos** e **logos** condicionados por princípios pedagógicos e didáticos que estão mais diretamente relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. A esses princípios somam-se também os educativos – dependentes de políticas orientadas para a formação de cidadãos ativos e críticos, logo, comprometidos com a construção de uma sociedade mais sustentável em todas as suas dimensões.*

O trabalho sobre a argumentação no contexto escolar pode e deve partir de situações vividas nesse mesmo contexto, inclusive na própria sala de aula, dando ao aluno a oportunidade de refletir sobre tais situações e sobre as circunstâncias em que ocorrem. Passamos a apresentar dois episódios reais que nos ajudam a perceber como o discurso argumentativo permeia nossas relações interpessoais, mesmo nas situações mais corriqueiras no ambiente educacional.

Consideremos a primeira situação:

É início da aula e uma aluna universitária, do curso de Educação, faz um comentário sobre a falta de higiene na sala, em que se veem papéis no chão e em cima das mesas de trabalho: ela atribui a responsabilidade pela situação às profissionais da empresa de limpeza contratada pela universidade.

Diante daquele cenário, a professora a retorque, fazendo-lhe notar que, em primeira instância, a limpeza (ou falta dela) é da responsabilidade de quem faz uso do espaço (neste caso, a sala de aula). A aluna responde, dizendo que paga para frequentar a universidade e que, por sua vez, a instituição paga a uma empresa para assegurar a higiene das salas de aula.

A contraposição da professora faz a aluna perceber que a inscrição paga à universidade se destina a garantir que a instituição de ensino contribua para a sua formação como futura profissional da Educação, cidadã e ser humano. Além disso, faz notar que esse objetivo está alinhado com a ideia de preservar a higiene dos espaços que frequenta, não os sujando desnecessariamente a pretexto de que a universidade, por sua vez, paga a uma empresa para manter limpos esses mesmos espaços.

Neste cenário percebemos um jogo argumentativo que se estabelece por meio de uma série de contraposições. A aluna defende a tese de que a sujeira do espaço escolar é culpa da equipe de limpeza. Para sustentar a sua posição e o seu direito de realizar tal julgamento, põe em cena uma estrutura argumentativa de transitividade, em que A representa os estudantes que pagam B, isto é, à universidade, a qual,

por sua vez, contrata C (a empresa de limpeza). Diante disso, se A paga B e B paga C, logo A paga C. Esta estrutura pode ser ilustrada pelo seguinte esquema:

A > B e B > C, logo A > C

Para se contrapor a esse juízo, a professora remete primeiro ao *argumento baseado no vínculo causal*. Na contramão da tese defendida pela aluna – de que a sujeira provém da ineficiência da equipe de limpeza –, a professora expõe outro fundamento. Ela defende que a causa da sujeira não está na ineficiência da equipe de limpeza, e sim no ato daquele que suja.

Depois, reforça sua argumentação ao questionar a estrutura de transitividade utilizada pela aluna. Para tanto, argumenta que o valor da mensalidade recebido pela universidade se reverte no serviço de formação profissional dos estudantes. Como se trata de um curso de Educação, a própria reflexão sobre a preservação da higiene nos espaços de convívio passa a se alinhar com o compromisso da universidade em auxiliar na formação de profissionais éticos.

No segundo episódio, a propósito de haver mesas de trabalho que tinham sido danificadas pelos alunos, a professora os alertou que estavam destruindo o que era deles e sublinhou o fato de que, certamente, não assumiriam idêntico comportamento em suas casas, danificando o mobiliário da sua sala de trabalho.

Uma aluna a retorquiu, dizendo que a universidade pertencia ao Estado, não a eles (aos alunos e à professora), e que por ele era financiada. Diante dessa colocação, a professora apresentou-lhe uma série de questionamentos: perguntou-lhe se sabia de onde vinha o dinheiro do Estado, e a aluna confessou a sua ignorância relativamente a esta questão; perguntou-lhe ainda se os pais dela pagavam impostos, ao que a aluna respondeu afirmativamente; perguntou-lhe então se sabia para que servia esse dinheiro, e a aluna confessou que nunca havia pensado nisso.

Após os questionamentos, a professora lhe explicou que os impostos serviam precisamente para financiar serviços de utilidade pública, entre os quais figurava o ensino superior. Logo, ela estava apoiando a destruição de algo que era pago com dinheiro que também provinha do trabalho dos seus pais.

Para rematar, chamou-lhe a atenção de que estava na universidade a fim de se preparar para ser professora. Tal função, por sua vez, implica tornar-se uma cidadã mais aprimorada e uma pessoa melhor, o que não passa pelo apoio à destruição deliberada e gratuita de equipamentos públicos.

Para defender uma ação de vandalismo na universidade, a aluna do segundo episódio, também do curso de Educação, argumenta que tal espaço pertence ao Estado e é por ele financiado. Se pensarmos bem, veremos que esse argumento não se volta diretamente à questão debatida, isto é, não justifica a ação de vandalismo. Por isso se caracteriza como um argumento chamado de *ignoratio elenchi*. Nele, a resposta que se dá ignora a questão central, de modo a apenas parecer que uma justificativa foi apresentada.

Como forma de conscientizar os alunos a não praticarem aquele comportamento destrutivo, a professora decidiu seguir pela mesma linha de raciocínio a ela apresentada. Passou, então, a assentar sua argumentação na exposição de um fato: o de que a universidade é financiada pelo pagamento de impostos realizado pelos contribuintes. Diante disso, chegou à conclusão de que os móveis depredados não eram pagos pelo Estado, e sim pelos contribuintes, entre os quais se incluem os pais daqueles alunos.

Além do mais, não deixou de situar o lugar social de fala da aluna: a de estudante de Educação. Assevera, então, que assumir esse papel social implica tornar-se uma pessoa melhor, especialmente do ponto de vista ético.

Em ambos os casos, percebemos algo em comum na argumentação da professora. A conclusão de seu discurso recorre sempre aos valores dos quais os sujeitos devem se revestir. É uma forma de acessar o *pathos* e proporcionar a identificação com juízos de valor contrários, estratégia muitas vezes necessária para promover uma mudança de comportamento.

Situações dessa natureza são, portanto, fundamentais para exercitar a reflexão e para se chegar à resolução de conflitos. Elas envolvem o aluno em atos de comunicação de índole argumentativa que o fazem refletir sobre juízos seus ou alheios, exercer o seu pensamento crítico, tirar as suas conclusões, logo, crescer como futuro profissional, cidadão e pessoa.

Deixaremos para outro capítulo a reflexão sobre os tipos de argumentos de que podemos nos servir em situações de comunicação, sejam elas orais ou escritas.

Proposta de Atividade

Passamos a expor um exemplo de uma atividade que está intimamente relacionada com as vivências escolares e pode pôr em ação os três elementos da tríade argumentativa, a saber: i) o *ethos*, que, neste caso, corresponderá à imagem de si que o professor pretende projetar: ii) o *pathos*, associado à forma como percebe o sentir do aluno relativamente a certas questões; iii) o *logos*, associado ao trabalho de reflexão sobre determinados juízos de valor, por meio de contra-argumentos.

Imaginemos que o professor está dialogando com os alunos sobre a forma como será feita a avaliação. Nessa situação comunicativa, que pode ser de índole argumentativa (porque o docente fez uma proposta e os alunos podem querer apresentar contrapropostas, devendo ambas as partes apoiar-se em argumentos convincentes), teremos em jogo:

i) um *ethos*, que corresponde ao fato de o professor – como profissional da Educação – dever usar a avaliação com várias finalidades. Ela poderá ser usada com fins de diagnóstico, para determinar o que os alunos sabem e o que não dominam. A avaliação pode também ser usada com fins formativos, o que permitirá ao professor identificar os pontos fortes dos alunos e os seus pontos fracos, para encontrar formas de ajudá-los a preencher as suas lacunas. Pode ainda ser usada com fins sumativos, para permitir ao professor classificar os alunos, considerando-os aptos ou não em função dos objetivos a atingir;

ii) um *pathos*, que corresponde ao fato de os alunos terem tendência para só considerar o lado sumativo do processo de avaliação. Isso significa que confundem avaliar com classificar, ou seja, consideram que avaliar é dar notas. Além disso, têm tendência para considerar a atribuição de notas como algo que é feito com intuitos punitivos;

iii) um *logos*, que corresponde ao discurso usado por ambas as partes (neste caso, professores e alunos) para apresentar as suas ideias. Esse discurso engloba igualmente os argumentos em que os interlocutores se apoiam. Pode ainda incluir argumentos que contrariem a posição do interlocutor.

Nesse contexto, para os alunos compreenderem melhor a sua forma de ver esse componente do processo de ensino e aprendizagem, o professor poderá lembrar-lhes de que eles também são chamados a avaliar o seu desempenho docente. De fato, a universidade põe à sua disposição mecanismos de avaliação dos docentes no âmbito de um sistema de garantia da qualidade do ensino. Nessa situação, em que os papéis habituais se invertem, é importante para o professor que os alunos não se limitem a classificá-lo, muitas vezes com o propósito de retaliarem por notas que consideram demasiado baixas. É positivo que os avaliem de modo formativo, informando-o sobre o que no seu desempenho contribui para lhes assegurar uma melhor formação. Dessa maneira, os alunos poderão contribuir para que o seu professor se torne um profissional em constante aperfeiçoamento.

CONVENCER E PERSUADIR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Se consultarmos algum dicionário, provavelmente veremos os termos *convencer* e *persuadir* classificados como sinônimos. Não se trata de uma classificação incorreta. Podemos dizer que quem convence persuade o outro a crer em algo. E fazemos isso o tempo todo. Seja numa aula ou numa conversa informal, somos levados a defender um ponto de vista, mesmo que depois sejamos convencidos do contrário.

É preciso lembrar que argumentar não significa defender uma posição verdadeira. Aliás, se houvesse sempre uma posição verdadeira, nunca precisaríamos argumentar. Argumentamos porque há múltiplas perspectivas. A multiplicidade de posicionamentos se dá em função de nossas trajetórias. Os ambientes que frequentamos, as pessoas com quem conversamos, os livros que lemos, tudo isso condiciona, em certa medida, nossa forma de ver o mundo e de interpretá-lo. Por isso, podemos ter diferentes impressões sobre qualquer referente, sem que uma dessas impressões seja a correta, em detrimento das outras.

O jogo argumentativo não está, portanto, relacionado à verdade, mas à verossimilhança. Muitos oradores se esforçam para convencer o público de que seus posicionamentos parecem mais verdadeiros que os outros pontos de vista. Mesmo assim, há casos em que não dá para negar a legitimidade da posição contrária.

Num debate em que dois professores discutem sobre a melhor forma de empregar um recurso público, um deles pode defender a tese

de que tal verba deva se destinar à educação; o outro, por sua vez, pode propor que ela seja empregada no setor de segurança pública. Ambas as propostas confluem para um viés ético, pois são apresentadas em função do bem-estar social. Nesse caso, a argumentação deve alcançar o plano do preferível. Cada professor defenderá seu ponto de vista, procurando convencer o auditório de que o emprego da verba no setor indicado irá gerar mais benefícios do que a proposta contrária.

Nesse jogo argumentativo, há um detalhe importante que não devemos ignorar. Quando ouvimos falar em defesa de diferentes pontos de vista, logo vem à mente a ideia de prevalência da racionalidade. Julgamos que quem age por meio da razão está mais próximo de garantir a adesão do público às suas teses. Inclusive não é difícil ouvirmos por aí dizer que quem é bom em exatas, ou quem é um exímio enxadrista, raciocina melhor.

Porém, nós não somos guiados apenas pela razão. Nossos pensamentos e nossas atitudes também são o reflexo das nossas emoções. A razão tem sua importância, disso não há dúvida. Mas o papel da emoção no fazer argumentativo não deve ser negligenciado.

Diante da dualidade entre razão e emoção, bem como da necessidade de analisar os diferentes papéis argumentativos desses elementos em eventos comunicativos, alguns teóricos da retórica, como Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), propuseram uma distinção entre os termos. Decidiram considerar isoladamente a razão e a emoção, relacionando-as a dois objetivos diferentes: convencer e persuadir. Diremos, então, que convencer está para a razão, assim como persuadir está para a emoção.

Veremos, agora, como a razão e a emoção estão vinculadas respectivamente aos propósitos de convencer e persuadir, e de que maneira tais propósitos acionam diferentes projeções de auditório.

O CONVENCIMENTO EM SALA DE AULA

A arte de convencer não nos é estranha. Ao contrário, sempre a exercitamos nas mais variadas circunstâncias de nossas vidas. E no ambiente escolar não é diferente. Seja no lugar de professores, ou na condição de alunos, muitas vezes chegamos até a declarar nossas façanhas argumentativas, quando conseguimos convencer alguém de alguma coisa. Como um troféu conquistado, confidenciamos alguns desses feitos a pessoas próximas, ou até a nós mesmos, numa reflexão íntima: "Consegui fazer com que a aluna repensasse o seu comportamento"; "Depois do que eu disse, o professor teve a certeza de que a minha proposta era a mais coerente"; "Durante a reunião, todos já estavam convictos de que deveriam seguir o meu conselho".

Para atingir objetivos como esses nas relações interpessoais, vale a pena definir a via argumentativa mais apropriada. Quando precisamos lidar com um público que espera compreender racionalmente um discurso, apostamos na via do convencimento. Aliás, a palavra *convencer* vem do termo latino *convincere*, o mesmo do qual deriva a palavra *convicção*. Ao tentarmos convencer alguém de alguma coisa, argumentamos com o propósito de tornar essa pessoa convicta da validade de nossas teses. Agimos discursivamente mediados pela razão. Daí a ideia de que o convencimento está ligado ao gerenciamento da razão.

CONVENCIMENTO

RAZÃO

Nós não podemos ser indiferentes às características daqueles com quem nos comunicamos. Por isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) procuraram diferenciar dois tipos básicos de auditório: o universal e o particular, defendendo a ideia de que, quando queremos convencer alguém, devemos imaginar que estamos nos dirigindo a um auditório universal. Ele representa todos os homens dotados de razão. A projeção desse auditório nos ajuda a encontrar argumentos racionais com alto índice de verossimilhança, especialmente em contextos de pesquisa e de ensino. É o que ocorre quando nos lançamos no desafio da investigação científica. Na condição de pesquisadores, o contexto argumentativo nos leva a pensar menos nas considerações que poderão comover o auditório (nesse caso, outros cientistas ou mesmo uma banca de avaliação) e mais nos argumentos que apresentem teor de verdade. Falamos em teor, porque nem sempre a verdade é passível de ser alcançada, mesmo no ambiente científico. Isso explica a frase comumente ouvida pelos corredores das universidades:

"A verdade científica é relativa."

Se considerarmos o próprio contexto comunicativo como ambiente de análise, chegamos a certas considerações científicas vistas como verdadeiras numa determinada época, mas que foram questionadas em outro momento. É o caso do célebre esquema de comunicação verbal, proposto por Roman Jakobson (2014, p. 123), que põe em cena a relação entre seis fatores: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o código e o contato:

> O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere […], apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação.

A proposta de Jakobson visa convencer, por meio da ciência da comunicação, que o processo comunicativo verbal ocorre conforme é retratado no referido esquema. Esse discurso científico se reveste de racionalidade, pois se trata de uma descrição objetiva e racional do ato comunicativo verbal. O próprio discurso nos dá indicações da projeção de um auditório interessado em conhecer relações teórico-comunicativas que retratem a maneira a partir da qual a comunicação ocorre. A racionalidade investida nos argumentos em prol da validade desse esquema de comunicação chegou a influenciar outras perspectivas, como a própria teoria da argumentação:

> Adotaremos imediatamente que a argumentação implica a existência de um emissor – que chamaremos aqui por um termo geral: o orador –, de uma mensagem, constituída pela opinião colocada com vistas a convencer, e um receptor, o outro, o público – chamado aqui geralmente de auditório. Argumentar se inscreve, então, no triângulo tradicional 'emissor-mensagem-receptor' que as ciências da comunicação estudam em todas as suas formas. (Breton, 1999, p. 13).

O Projeto Teacher Education for Sustainability (TEDS) visa contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável. Nele se pretende definir orientações para uma educação para a sustentabilidade e ainda partilhá-las e discuti-las com professores através de ações de formação. A primeira fase do projeto levou à elaboração de um referencial de competências essenciais à construção de um mundo mais sustentável e à identificação de tópicos no âmbito de uma educação para a sustentabilidade. Esses tópicos incluem o ambiente e os recursos naturais, mas também o uso responsável das tecnologias digitais, o diálogo, a diversidade, a inclusão social e, ainda, a literacia econômica e financeira.

Os argumentos utilizados primam pela racionalidade e objetividade científica, o que os torna verossimilhantes, mas não necessariamente verdadeiros. Como dissemos, a verdade científica é relativa. Isso significa que ela pode ser contestada. E foi isso que o filósofo Michel Pêcheux fez tempos depois, ao questionar o esquema de comunicação verbal proposto por Jakobson, destacando que:

> [...] a teoria da informação, subjacente a este esquema, leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo

> mais geral, de um 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B. (Pêcheux, 2010, p. 81, grifo nosso).

Pensemos, agora, numa situação de argumentação voltada para o convencimento que ocorra num contexto educativo. Atualmente se defende a ligação entre a educação para a cidadania global e a educação para a sustentabilidade. Essa relação invoca logo a necessidade de resolver problemas decorrentes de questões ambientais. Mas a sustentabilidade não se prende apenas ao ambiente. Ela se relaciona com outros aspectos da vida na sociedade moderna, que não podemos descurar, porque são garantia de um bom viver. É o caso de aspectos como a igualdade, a solidariedade, o diálogo e a inclusão.

No âmbito do Projeto TEDS, considera-se que:

> O tema *Diálogo, diversidade e inclusão social* está relacionado com o desenvolvimento dos reportórios multilinguísticos e interculturais de professores e alunos, a fim de contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas e coesas. Este tema visa promover a valorização da diversidade (por exemplo, linguística, cultural, social), empoderar professores e formadores de professores para encorajarem os seus alunos a participar e a engajar-se na busca coletiva de soluções para problemas globais/locais. (Juuti *et al*., 2021, p. 10, tradução nossa).

É do domínio universal a ideia de que a igualdade, a solidariedade, o diálogo e a inclusão contribuem para resolver e até prevenir conflitos que decorrem de desequilíbrios e que geram mal-estar. Logo, essas capacidades ajudam a construir uma sociedade mais sustentável. Então, podemos argumentar – de forma racional – que agir em prol da igualdade e da inclusão, acionando o diálogo e a solidariedade, contribui para uma sociedade mais sustentável.

Para reforçar essa tese, nada melhor do que antecipar as consequências[7] que ela pode gerar: inclusão social, valorização da diversidade e engajamento dos alunos para solucionar problemas de ordem global ou local. O uso do *argumento pragmático* põe em cena uma série de razões passíveis de nos convencerem de que, para agir em prol de um mundo mais sustentável, é necessário também desenvolver capacidades que motivem para a ação. O engajamento com uma sociedade sustentável implica a adoção de determinadas atitudes e valores como, por exemplo, o diálogo e a solidariedade (que favorecem a atenção ao outro) e a inclusão (que passa pela aceitação de perspectivas diferentes) rumo à igualdade (de oportunidades para todos).

Ao lerem a proposta do Projeto TEDS, é provável que tanto professores quanto alunos concordem com esses argumentos, uma vez que se destinam a qualquer pessoa dotada de razão. É provável que os professores percebam a necessidade de encorajar os alunos a se tornarem sujeitos ativos, comprometidos em buscar soluções para suas comunidades, ou mesmo, para o mundo. Também é provável que os alunos tomem consciência da necessidade de se engajarem em prol desse legado. Isso porque eles compõem parte do auditório universal ao qual o texto do Projeto TEDS se volta.

Não é provável, no entanto, que somente esses argumentos os façam mudar de comportamento e agir. O motivo é fácil de entender, mas não tão simples de explicar: nós somos movidos mais pela emoção do que pela razão. Se a razão faz compreender, a emoção faz comover (*com* + *muovere* = mover com o outro).

Acionar a emoção significa recorrer à persuasão. O que importa agora não é ser convincente, mas despertar certas emoções no

[7] Os argumentos pautados nas consequências são chamados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) de *argumentos pragmáticos*.

auditório – neste caso, no chamado *auditório particular*. Não se trata mais de *fazer crer*, mas de *fazer sentir*. Só que há um risco: o de despertar emoções não desejadas pelo orador.

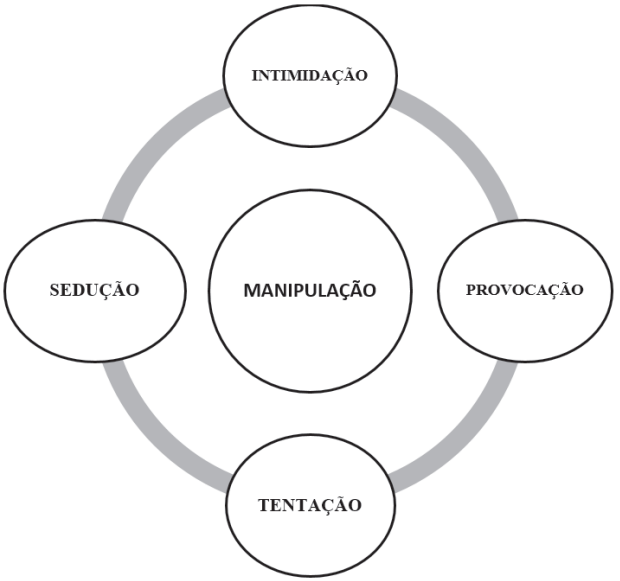
A AÇÃO PERSUASIVA: O FAZER SENTIR

Nós podemos estar convictos da validade do ponto de vista de quem nos convence, mas essa convicção nem sempre nos faz mudar de comportamento. Se um aluno suja ou depreda um patrimônio público, ele pode ser convencido de que seu ato não é adequado. No entanto, não é a certeza do erro que o fará necessariamente agir de outra forma.

Para mudar, não basta agirmos pela razão. Precisamos ir além dela. Precisamos acionar o *pathos*, isto é, fazer aflorar as paixões no auditório. Precisamos persuadi-lo. Apelamos, então, para argumentos que o envolvam de um modo particular, gerenciando a emoção.

Ao aluno que suja ou depreda uma sala de aula, é mais eficaz fazê-lo sentir do que o fazer crer. Essa tarefa não é tão simples, pois demanda acessar o *pathos* e despertar determinadas emoções. Uma das formas de acessar as paixões é recorrer à *manipulação*. No senso comum essa palavra possui um teor negativo, mas, nos estudos da semiótica e da argumentação, o seu significado se torna mais técnico. Trata-se de um dos processos de construção de sentidos no discurso. Existem basicamente quatro formas de recorrermos à manipulação: com intimidação, com provocação, com tentação e com sedução.

Figura 1 – Formas de manipulação



Fonte: Organizada pelos autores

Há quem estimule, com intimidação, o sentimento de medo das consequências ("Se este comportamento se repetir, sua expulsão estará garantida"). Alguns preferem investir na provocação, mexendo com o ego do aluno ("Acho que você não é capaz de se comportar com maturidade e responsabilidade"). Outros apelam para a tentação, revelando um ganho que lhe é almejado ("Modificando o seu comportamento, eu o ajudarei a se formar"). E tem ainda aqueles que seduzem e, assim, manipulam o sentimento de vaidade ("Com a sua inteligência, não entendo por que deixa de fazer coisas extraordinárias para se comportar desta forma"). Em todos esses casos, o orador projeta no aluno não mais um auditório universal, e sim o auditório particular.

A persuasão implica acionar argumentos que irão necessariamente mexer com os sentimentos, com as sensações do auditório. Por isso precisamos ter muito cuidado ao utilizá-la, especialmente quando nos dirigimos a um público composto por várias pessoas, como normalmente ocorre no ambiente escolar. Isso porque um argumento projetado para criar uma determinada sensação no público pode gerar sentimentos diferentes em parte daqueles que o compõem.

Recorrer a um auditório particular na sala de aula pode despertar o interesse dos alunos pela abordagem do professor e, consequentemente, motivá-los a participar das atividades propostas. No entanto, se a estratégia de projeção do auditório particular não levar em consideração também o respeito ao saber dos educandos, o ônus pelo uso dessa estratégia poderá se tornar demasiadamente alto. É o que ocorre quando o professor, para motivar os alunos a participar da aula, decide priorizar apenas um aspecto da discussão.

A aula era no Ensino Médio/Ensino Secundário de um colégio público. Nela, foi proposto um debate com um tema bastante polêmico: a pena de morte.

Antes de franquear a palavra, o professor decidiu citar o artigo 3º da Declaração dos Direitos Humanos, segundo o qual o direito à vida é inerente a qualquer pessoa. Depois, listou ao menos três motivos para salvaguardá-lo:

- Sentenciar alguém à pena capital significa considerar que essa pessoa teve um comportamento intolerável para a sociedade. Esse raciocínio nos leva a pensar, primeiro, nos critérios de avaliação de um comportamento intolerável; segundo, que nós mesmos podemos apresentar comportamentos intoleráveis para algumas pessoas, mas não para outras. Ora, já pensaram que uma interpretação – para nós equivocada – de intolerância comportamental poderia nos sentenciar à morte? Será que vocês são capazes de perceber essa ação de retorno?

- Todos vocês conhecem bem os dados sobre a pena de morte e sabem como interpretá-los: ela não reduz a criminalidade, apenas impede que os infratores sejam recuperados e reintroduzidos ao convívio social.

- Qualquer um que defenda uma política de extermínio carrega, nas próprias mãos, o sangue de muitas vidas. Qualquer um se torna criminoso, quando apela para o truísmo nefasto de que "bandido bom é bandido morto". Pensar assim é um absurdo. Em contrapartida, quando defendemos o direito à vida, nós nos tornamos verdadeiros heróis da democracia.

O que ocorreu depois dessa exposição foi um fenômeno que podemos chamar de "efeito dominó": um a um, os alunos passaram a se declarar contrários à pena de morte. E o debate terminou antes mesmo de começar.

A ideia de que a linguagem influencia a nossa visão de mundo faz parte dos estudos de Lakoff e Johnson (1981) sobre as chamadas metáforas cognitivas. Para eles, nossa comunicação no dia a dia está permeada de expressões metafóricas que condicionam nossa forma de ver os acontecimentos cotidianos e de agir sobre eles. Além do termo "discussão", outro que também apresenta um efeito metafórico é "tempo". Para essses pesquisadores semanticistas, numa sociedade capitalista o tempo é associado ao dinheiro: "Time is Money". Tanto que utilizamos frases como "Você está me fazendo perder tempo"; "Esse mecanismo vai economizar seu tempo"; "Eu não tenho tempo para te dar" (Lakoff; Johnson, 1981, p. 7-8, tradução nossa). O tempo passa a ser visto não mais como algo linear, mas como um bem que, a exemplo do dinheiro, podemos ganhar ou perder.

Essa história poderia ter se passado no nível fundamental/ensino básico, num curso preparatório, numa faculdade, ou em qualquer espaço de discussão sobre assuntos cuja polêmica gera diferença de perspectivas. Sabemos que, na escola, esses temas são recorrentes – e não poderia ser de outra forma, visto que o ambiente formativo deve capacitar o aluno a compreender os diferentes pontos de vista de uma questão e a se posicionar sobre eles. Isso torna crucial o trabalho do professor como condutor das discussões e das reflexões em sala de aula.

O problema é que geralmente concebemos os ambientes de discussão como espaços de disputa, de combate. Essa percepção não é em nada absurda. Ao contrário, ela faz parte da forma que vemos o mundo através da própria linguagem.

Discutir é um ato em que os interlocutores expõem suas ideias para chegar a um acordo, se possível. Mas quando falamos em discussão, costumamos conceptualizá-la

como um terreno de luta. Não é à toa que dizemos coisas do tipo "Fulano *venceu* o debate"; "O professor *acabou* com os argumentos dele"; "Eles *ganharam* a discussão". Metaforicamente enxergamos esse espaço de diálogo como um campo de batalha, em que podemos separar vencedores de perdedores.

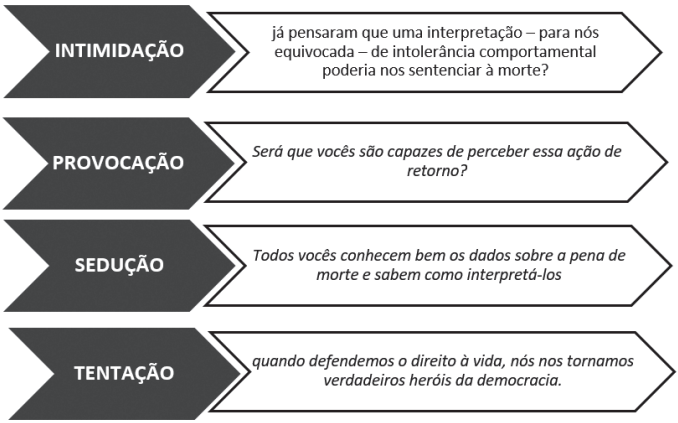
Quando internalizamos essa conceptualização, somos levados a agir como se devêssemos defender os nossos pontos de vista a qualquer custo. É aí que a reflexão crítica sobre a diferença de perspectivas muitas vezes dá lugar à violência persuasiva. Para impor nossas teses, ignoramos os posicionamentos e as experiências do nosso auditório e exploramos ao máximo o discurso persuasivo.

No episódio anterior, ao promover um debate, o professor levou em consideração um auditório heterogêneo, cuja característica é ter, inclusive, um posicionamento diferente do almejado. Ao manipular argumentos para a defesa de um determinado ponto de vista, ele decidiu recorrer ao discurso persuasivo, sem considerar as vivências e os saberes dos alunos. Essa opção custou-lhe a oportunidade de corporificar a teoria na vivência deles. Aliás, relacionar os saberes que se apreendem na escola com a experiência social é uma das lições que Paulo Freire (2011, p. 32) nos dá:

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Os argumentos materializaram os quatro graus de manipulação do discurso, como podemos ver na figura 2:

Figura 2 – Argumentos manipuladores



Fonte: Organizada pelos autores.

As estratégias de manipulação poderiam ter sido bem-vindas, desde que funcionassem como um elemento motivador à reflexão dos alunos. Da maneira em que foram empregadas, passaram a exercer o papel não só de sustentar persuasivamente alguns argumentos voltados a um dos pontos de vista, mas principalmente para rechaçar o outro lado.

Não é papel do professor repelir posicionamentos contrários em sala de aula. A ele cabe a tarefa de coordenar as discussões e incentivar o confronto de argumentos. Além disso, quem gerencia discussões não deve iniciar um debate expondo seus pontos de vista. Como princípio ético, mesmo que o professor *queira* e *possa*, ele não *deve* desconsiderar os posicionamentos dos alunos e suas experiências

sociais. O ambiente formativo deve se afastar da acepção metafórica de "discussão" e promover um ambiente de escuta, de respeito aos saberes dos educandos e de comprometimento ético-argumentativo.

Julgar absurdo o argumento do outro – como fez o professor – também é uma forma contestável de apelar para os sentimentos do auditório. Em retórica, é o que chamamos de *argumentum ad populum*. Segundo Fiorin (2015, p. 223), "[...] uma estratégia argumentativa é abandonar a discussão das ideias em discussão e apelar para os sentimentos da audiência". As ideias dos alunos não são levantadas nem discutidas, mas combatidas de maneira passional.

Mesmo que tenhamos as melhores intenções de defender uma tese que nos parece ética, não é ético silenciarmos os outros posicionamentos. Caso contrário, estaremos reproduzindo a ideia de que os fins justificam os meios. Se os fins são nobres, seguramente encontraremos os meios apropriados para chegarmos até eles.

Além disso, a prática docente não deve prescindir da parceria intelectual entre professor e estudante, uma vez que o saber está sempre disperso. É nessa parceria que o trabalho docente vai além da transmissão de informação e oportuniza a construção de conhecimento. O ambiente formativo é lugar de estímulo à prática daquilo que Anastasiou chama de "ensinagem":

> Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem. (Anastasiou, 2015, p. 20).

A argumentação na educação não pode ter como finalidade simplesmente a adesão a uma tese, por mais nobre que ela seja. Para além disso, deve capacitar o educando a refletir criticamente e a dialogar, a interagir com o outro. O importante está menos no resultado do que no processo. O aprimoramento da prática de cidadania e da performance comunicativa no educando é o que deve prevalecer.

O Prêmio Educador Nota 10 é uma iniciativa da Fundação Victor Civita. Ele visa valorizar os trabalhos de professores, da Educação Infantil ao Nível Médio (além dos gestores educacionais), no Brasil, que se destacam pela qualidade, inclusão e equidade. É destinado a profissionais do ensino público, privado e de instituições filantrópicas. A cada ano, os dez melhores projetos são eleitos como vencedores e divulgados no site do evento. O projeto "Nas trilhas da Educação" foi um dos dez vencedores do Prêmio Educador Nota 10 no ano de 2020.

O FAZER CRER E O FAZER SENTIR

Ao longo deste capítulo vimos como a argumentação no ambiente educativo pode ser prejudicada quando é alicerçada somente no convencimento, ou somente na persuasão. Agora passamos a refletir como é possível unir a razão à emoção por meio do discurso argumentativo. Partimos, então, da conceituação que Abreu (2006, p. 26) faz sobre o ato de argumentar: "Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça".

A Educação é uma área de conhecimento que faz parte das Ciências Humanas. Nela, atuamos com seres humanos, o que demanda o gerenciamento não somente de informações, mas sobretudo de relações. Essa integração entre razão e emoção se impõe como um obstáculo para muitos educadores. Ele pode ser desafiador, mas definitivamente não é intransponível. Prova disso é que há diversas ações de professores que alcançam tal integração.

Para citar uma dessas ações integradoras, recorremos ao projeto "Nas trilhas da Educação", aplicado numa turma do 2º ano do Ensino Médio, em Travessão, distrito de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro. Ele foi desenvolvido pelo professor Diogo Jordão Silva e submetido ao Prêmio Educador Nota 10:[8]

> *O professor Diogo propôs ensinar que o sistema democrático é feito de sujeitos atuantes e não apenas de votantes. Por meio de pesquisas no laboratório de informática e em saídas de campo, os estudantes identificaram as carências estruturais e as demandas sociais do distrito de Travessão, para então analisar as políticas públicas que faltavam e propor soluções. Documentários e debates permitiram conhecer capítulos da Constituição Federal e direitos constitucionais como saneamento básico, saúde, educação e transportes. Leituras, produção de dados, discussões e outras atividades práticas fizeram a turma compreender como funciona o regime político brasileiro e suas tensões, além de desenvolver a própria argumentação. Durante o projeto, os alunos entenderam o que, por que e como reivindicar. Junto com o professor, criaram o Café com Política, evento para apresentar na escola os dados pesquisados na comunidade, inclusive para uma vereadora convidada. Ela levou as reivindicações à Câmara Municipal e os estudantes compareceram à audiência, assumindo a autoria. Como resultado, algumas demandas da saúde pública foram atendidas. (Prêmio Educador Nota 10, 2020).*

[8] Mais informações sobre o Prêmio Educador Nota 10 e sobre a ação do professor Diogo Jordão Silva podem ser encontradas no site https://premioeducadornota10.org/.

A atividade enfocou uma questão já massificada quando se fala em política: o desinteresse que muitas pessoas têm por ela. Esse desinteresse geralmente se materializa em frases do tipo "Não gosto de política", "A política é muito chata", "Só tem gente desonesta no meio político". São discursos que criam, no senso comum, a imagem de que o político se aproveita da política e a torna ineficiente, inútil e ineficaz.

Para mostrar que a política tem serventia e, assim, despertar o interesse dos alunos, a estratégia empreendida no projeto foi apresentar uma série de informações com dois objetivos principais:

a) proporcionar um conceito mais abrangente de política;

b) revelar como é possível participar da política, mesmo sem ter um cargo público.

Essa linha argumentativa se direciona a todos os olhares pautados na racionalidade. Mediante o estudo dos mecanismos que possibilitam a participação das pessoas em geral na política, a argumentação empreendida convence de que esse sistema tem sua serventia. Nesta etapa das atividades, os alunos foram projetados como *auditório universal* e compreenderam as razões que fazem da política uma via de intervenção na comunidade e no mundo.

Restava, agora, persuadi-los a se posicionarem e fazê-los interagir politicamente. O meio encontrado estava fora dos muros da escola, num trabalho de campo que consistia em identificar as demandas sociais de sua comunidade. A relação entre eles e a comunidade proporcionou o *vínculo pathêmico* necessário para que houvesse comprometimento e ação.

Interpelados como *auditório particular*, produziram um ofício com a fundamentação das demandas da comunidade, o qual foi apresentado à Câmara Municipal de Campos dos Goytacazes. Com algumas dessas demandas atendidas, atestaram na prática o poder social do uso

da argumentação e como ele pode ser utilizado para intervir na realidade concreta da comunidade.

Algumas estratégias de manipulação estiveram presentes no processo de constituição do projeto: os alunos foram provocados a realizar ações que produzissem efeitos concretos na comunidade; foram tentados a se constituírem como sujeitos ativos na sociedade; foram seduzidos pelo projeto, na medida em que o professor depositou sua confiança na capacidade deles. Aqui o processo de manipulação fez com que os alunos fossem persuadidos a agir e tornar real aquela proposta de intervenção política. Junto aos argumentos racionais mobilizados para convencê-los da importância das ações planejadas, o professor garantiu o comprometimento necessário para a construção de um projeto nota dez.

Proposta de Atividade

Apresentamos agora uma atividade sobre uma temática de interesse social que põe em cena tanto argumentos racionais, quanto a ativação do *pathos* dos alunos. Esta atividade está ligada à abordagem de um tema frequentemente debatido na aula de língua portuguesa: a relevância social de dominarmos a nossa língua materna e de sermos capazes de fazer uso dela para sermos cidadãos ativos e críticos.

Numa primeira etapa, o professor começará por convencer os alunos da necessidade de refletir sobre esse tema. Para tal, poderá, por exemplo, dialogar com a classe sobre as razões que justificam a importância do ensino e aprendizagem da língua materna. É provável que a maioria dos alunos se pronuncie a favor dessa ideia, até porque almeja

atingir um estatuto social de destaque, o que requer boa preparação acadêmica. Mas surgem sempre vozes discordantes. Pegando casos recolhidos em aulas lecionadas ou observadas, é frequente surgirem afirmações como "*Para que me interessa ser proficiente na comunicação verbal, se pretendo me dedicar a uma profissão como engenheiro ou desportista?*" ou "*Para que preciso de comunicar bem para ser eletricista ou trabalhar na construção civil?*".

A segunda etapa se destina ao exercício da persuasão, à ativação do *pathos* com o uso de argumentos mais específicos para cada auditório. Nela, o professor irá desafiar os alunos a explorarem os temas com os quais se identificam:

1) Fazendo pesquisa sobre eles em pequenos grupos. Cada grupo abordará o tema partindo de um caso relevante para si. Àqueles que pretendem ingressar no mundo do esporte, cabe levantarem esta questão: *Que interesse poderei ter em ser proficiente na comunicação verbal, se pretendo ser um desportista profissional?*

O trabalho de pesquisa será feito a partir de textos propostos pelo professor e adequados ao nível dos alunos. Uma sugestão passível de ser implementada está em selecionar excertos de documentos do Ministério da Educação que justificam a relevância de estudar a língua materna.

Os grupos poderão igualmente recorrer a textos selecionados pelos próprios alunos. No caso do tema referido, poderão selecionar situações de comunicação que mostrem o uso que um profissional desta área pode fazer da comunicação verbal. Recomendamos selecionar uma entrevista num jornal ou numa emissão televisiva; ou uma conferência de imprensa após um evento desportivo em que participou como jogador ou treinador; ou mesmo a participação como comentador numa emissão consagrada à análise de temas

desportivos ou de problemáticas sociais e suas consequências para o universo do desporto.

Obviamente o professor terá de acompanhar os alunos durante a realização do trabalho.

2) Preparando uma apresentação oral apoiada num documento elaborado em PowerPoint, em que partilharão a informação recolhida e as suas reflexões sobre ela.

A terceira etapa corresponderá à apresentação oral dos resultados do trabalho realizado pelos grupos. Incluirá ainda um momento em que o auditório de cada grupo (constituído pelos outros grupos e pelo professor) se pronunciará sobre a qualidade do trabalho feito, tendo em conta não só a proficiência em comunicação verbal demonstrada, como ainda se foi capaz (ou não) de responder à questão que assumiu como mote para o seu trabalho.

Um projeto desta natureza será também muito relevante em termos do desenvolvimento das competências dos alunos em comunicação verbal, um dos grandes objetivos do ensino e aprendizagem de línguas. Para concretizá-lo, os alunos deverão mostrar-se proficientes em: i) compreensão oral e escrita (ouvindo e lendo os documentos que vão consultar para reunir informação sobre o tema); ii) interação oral (no diálogo que lhes permitirá selecionar a informação relevante, refletir sobre ela e organizar as suas ideias para apresentá-las ao seu auditório); iii) expressão/produção escrita (na elaboração do documento em PowerPoint em que se apoiarão durante a apresentação oral); iv) expressão/produção oral (no momento de partilha dos resultados do trabalho realizado).

AS ETAPAS DISCURSIVAS

Já sabemos que a argumentação pressupõe uma habilidade para adequar, de modo convincente, aquilo que falamos ou escrevemos a determinadas circunstâncias comunicativas. Mas, antes mesmo de pensarmos no contexto de relacionamento interpessoal e no gênero textual em que colocaremos à prova nossa capacidade argumentativa (aula expositiva, e-mail, debate, artigo, reunião…), precisamos ter em mente as peculiaridades da modalidade linguística que utilizaremos. Estamos falando das especificidades que particularizam, de um lado, a modalidade oral e, de outro, a modalidade escrita.

Tratamos aqui a oralidade e a escrita como modalidades diferentes, de modo a nos afastarmos da ideia já ultrapassada de que a escrita é apenas uma reprodução da fala.[9] É certo que, na prática escolar, ensinamos os alunos a representarem os sons da fala humana (fones) por meio da escrita. Trata-se do nível do código linguístico. Porém, se seguirmos mais adiante e concebermos essas modalidades no real da comunicação, as diferenças entre elas se tornarão mais evidentes. Basta pensarmos no que acontece em diferentes contextos comunicativos. Quando falamos, utilizamos certos artifícios que não estão presentes na escrita, como a entonação de nossa voz ou mesmo a nossa gesticulação. Já alguns aspectos da escrita – como o formato das letras, a pontuação, os elementos pictóricos – não podem ser reproduzidos por meio da oralidade.

[9] As reflexões que fizemos sobre a oralidade e a escrita têm como base os estudos de Luiz Antônio Marcuschi (2007). Para um aprofundamento nessas questões, recomendamos a leitura de sua obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*.

Isso não quer dizer, no entanto, que fala e escrita sejam sistemas opostos, ou que não se inter-relacionem. De modo geral, consideramos que a oralidade é caracterizada pelo aspecto sonoro e a escrita pelo gráfico. Mas um breve olhar sobre certos eventos comunicativos nos mostrará que existem gêneros orais com traços gráficos e gêneros escritos com traços sonoros. É o caso da entrevista de Sidney Chalhoub, publicada no *Jornal da Unicamp*, cujo trecho analisamos anteriormente (ver o Capítulo 2). Ela foi registrada graficamente, mas sua concepção é oral. Ao contrário, num telejornal, o registro é sonoro, mas a concepção é gráfica, uma vez que os âncoras (isto é, os repórteres que apresentam telejornais) costumam ler os chamados telepontos (dispositivos eletrônicos que geram um texto escrito para ser lido).

O aprimoramento da comunicação oral e escrita requer três princípios básicos: o primeiro está na prática comunicativa diária; o segundo é a capacidade de replicar, em diferentes contextos de interlocução, os recursos argumentativos apropriados; o terceiro, e mais importante, é conseguir refletir sobre o funcionamento dos dois primeiros princípios. E a escola é um espaço de excelência para levar a cabo essa reflexão.

Para tratarmos do funcionamento retórico das modalidades oral e escrita, apresentaremos um quadro aplicado no ensino superior na Grécia antiga e que envolve tanto o discurso oral, quanto o discurso escrito. É o que chamamos de *fases do discurso*.

AS FASES DO DISCURSO ORAL E ESCRITO

O século XXI promoveu uma série de mudanças significativas em nossa relação com os discursos. Nunca fomos tão expostos à oralidade e à escrita quanto nas últimas décadas. Graças ao avanço das

novas tecnologias, consumimos mais produtos audiovisuais por meio de serviços de *streaming*, escutamos programas em *podcasts*, lemos e escrevemos nas redes sociais. Ouvimos e lemos textos o tempo todo, como jamais havíamos feito antes. Mas um aspecto ainda permanece o mesmo: nem todos os discursos chamam a nossa atenção.

Daí surgem questionamentos do tipo "Por que pessoas que dizem a mesma coisa podem não ter a mesma receptividade pelos interlocutores?"; "O que torna um discurso mais prazeroso de se ouvir ou de se ler?"; "Que características tornam um discurso mais persuasivo?". Essas inquietações levam a uma tese que muita gente toma como verdadeira: a de que quem fala ou escreve com maestria tem um dom especial. Para sustentá-la, o argumento utilizado é o da aptidão. Haveria, então, algumas pessoas com aptidão para falar e escrever de forma envolvente, enquanto outras estariam fadadas ao insucesso comunicativo. Ora, a tese do dom especial nos afasta da possibilidade real de desenvolvermos nossas habilidades linguísticas. Além disso, dizer que somente os talentosos logram êxito na comunicação não passa de uma falsa crença que milhares de histórias reais de superação não cansam de desmascarar.

Ninguém nasce falando ou escrevendo, mas todos nós temos a predisposição inata para desenvolvermos a linguagem. Isso significa que passamos por processos de aprendizado linguístico que podem ser potencializados. Se aprendemos intuitivamente determinados aspectos da linguagem, podemos também apreender sistematicamente outros dispositivos para tornar a nossa comunicação mais proficiente. A linguagem é uma habilidade propícia a ser desenvolvida e a retórica nos apresenta caminhos auspiciosos para atingirmos esse objetivo.

Os gregos antigos nos legaram importantes ensinamentos sobre o uso habilidoso da linguagem. Um deles nos chama a atenção,

pois nos dá pistas sobre o ponto em comum entre os oradores que produzem aqueles discursos que prendem a nossa atenção. Via de regra, eles passam por, pelo menos, três fases principais do sistema retórico. Essas fases retóricas – ou fases do discurso persuasivo – são chamadas pelos gregos antigos de *inventio* (invenção), *dispositio* (disposição) e *elocutio* (elocução).

A invenção

Apesar de chamarmos a primeira fase do discurso persuasivo de invenção, não se trata de inventar nada. O que o orador precisa é encontrar aquilo que deve ser dito, o que vai depender do seu propósito. Segundo Marrou (2017, p. 113), "[...] um discurso eficaz supõe mais do que esta arte meramente formal: é necessário saber dotá-lo de conteúdo, das ideias e dos argumentos que o assunto reclama: toda uma seção da retórica era consagrada à invenção: onde e como achar ideias".

A invenção é, portanto, a fase de definir a tese que será defendida e encontrar as ideias necessárias para a constituição daquilo que será apresentado. Para alcançar a invenção – especialmente em contextos educativos –, normalmente se parte de dois critérios: o da relevância e o da pertinência.

Critério de relevância

Por meio do critério de relevância, avaliamos o impacto que o conteúdo discursivo pode causar no interlocutor. Esse impacto pode ser de indiferença (o que atesta a baixa relevância do que foi dito), de discordância (quando o público não se coaduna com o que é dito), ou de concordância (nesse caso, o público valida o conteúdo apresentado).

A indiferença muitas vezes se dá quando o discurso carece de informatividade. É o que acontece com quem explora demasiadamente o caráter alegórico da linguagem, deixando de lado o teor informativo do discurso, isto é, quando se trabalha muito mais a forma e muito menos o conteúdo, criando, assim, um descompasso entre esses elementos. Perde-se a oportunidade de apresentar teses até então desconhecidas pelo público e, com isso, a possibilidade de fazê-lo sentir que o discurso é realmente relevante. Esses discursos são pejorativamente classificados como "discursos vazios" e os interlocutores como pessoas que "falam, mas não dizem nada". Em casos assim, a baixa informatividade afeta tanto a relevância do *logos*, quanto a credibilidade do *ethos*.

Em outros casos, a baixa informatividade não é um problema, pois integra certos eventos comunicativos. Um exemplo está no uso dos chamados "discursos epidíticos": discursos geralmente feitos para louvar algo ou alguém. Eles ocorrem no âmbito educacional quando um aluno faz alguma homenagem a um professor, ou mesmo, nas cerimônias de formatura, em que um orador rememora a trajetória dos formandos. Nesses contextos, o teor afetivo é mais relevante do que o caráter informativo.

Já o impacto da discordância pode se dar pelo efeito reverso: a presença de informações que extrapolam as convicções do auditório. Ela não é um mal em si. Muito pelo contrário, discordar faz parte da manutenção de qualquer regime que se pretenda democrático. No ambiente escolar, respeitar os saberes do educando e permitir que ele discorde das perspectivas apresentadas pelo professor leva-o a despertar o interesse pelo assunto e aguça o seu senso crítico. Quando ao educando é facultada a possibilidade de discordar, ele tende a assumir um protagonismo nas discussões propostas.

Contudo, toda discordância deve ser bem fundamentada. Não basta ir de encontro a uma determinada posição pela simples vontade de discordar. Aí está o fundamento do posicionamento crítico: assumir um plano de crenças que seja alicerçado num plano de conhecimento. Na medida em que não há argumentos suficientemente sólidos para sustentar a sua posição (plano do conhecimento), o sujeito é levado a rever suas convicções (plano de crenças) e a considerar a possibilidade de concordância, em função da solidez dos discursos contrários.

Normalmente o professor é aquele que, em um contexto formativo, possui mais informações sobre os assuntos abordados, mas ele também deve estar aberto para rever suas crenças. Nesse caso, a concordância com a posição dos alunos pode se dar especialmente por diferentes reflexões geradas sobre determinados planos de conhecimento. É o que ocorre quando um aluno percebe que há orações sem sujeito e que, portanto, o sujeito não pode ser um termo essencial da oração, questionando, assim, uma instrução recorrente em gramáticas normativas e compêndios escolares.[10] Aí reside a substancialidade da ideia de que quem ensina também aprende.

Critério de pertinência

No processo de argumentação, não basta que a tese seja relevante. Ela precisa também ser pertinente para o interlocutor. Para torná-la pertinente, uma das estratégias está em partir de um ponto em comum entre os interlocutores. Esse ponto em comum é chamado, no campo da retórica, de acordo prévio. Ele representa premissas que possuem valor de verdade tanto para o orador quanto para o auditório.

[10] Apesar do teor lógico da argumentação, há maneiras de sustentar a ideia do sujeito como termo essencial da oração, especialmente, por meio dos estudos linguísticos. Isso mostra como é possível identificar contra-argumentos até mesmo em casos que parecem óbvios.

Estabelecer o acordo prévio demanda a realização de uma leitura sobre o público ao qual é dirigido o discurso, o lugar da interlocução e o ambiente social em que ele é produzido. Remetemos, então, respectivamente ao perfil do auditório, ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico.

O reconhecimento do perfil do auditório nos ajuda a presumir uma série de premissas que ele concebe como verdadeiras. Para chegar a elas, a pergunta inicial que devemos fazer é: "em que o meu interlocutor acredita?". A busca pela resposta pode até suscitar a elaboração de estratagemas, na medida em que pode nos levar à seleção de premissas nas quais não acreditamos: "Não creio em x, mas devo considerar x para convencer o auditório". No entanto, na argumentação ética que defendemos – especialmente em contextos formativos –, considerar "x" se presta não a enganar, mas a gerenciar contradições provenientes de diferentes formas de se conceber um mesmo referente.

Isso significa que o acordo prévio não implica necessariamente enganar o auditório para obter a sua adesão às teses lançadas pelo orador. Trata-se de se inserir no universo do outro e considerar – para efeito de clareza – as suas crenças, os seus valores, a sua forma de pensar. Se vamos abordar a ideologia, interessa saber como o público a conceptualiza. Não adianta considerarmos a ideologia como **um conjunto de práticas materiais**, se o auditório a concebe como **ideias que orientam as ações**. Esses são dois conceitos diferentes para o mesmo termo. Essas concepções distintas comprometem a argumentação, na medida em que ela não alcança o mesmo referente (ou seja, o mesmo conceito de ideologia). Daí decorre a importância de estabelecer acordos prévios, neste caso, de se partir de uma noção comum de ideologia, que irá nortear todo o processo de reflexão argumentativa.

O contexto imediato também nos dá pistas para encontrarmos as teses mais adequadas à circunstância argumentativa. Isso porque toda linguagem é regulada pelas instituições em que ela se materializa. Isso significa dizer que a liberdade para falar e escrever é sempre relativa. Nós temos a ilusão de que somos livres para falarmos e escrevermos o que quisermos, mas na verdade somos parcialmente regulados pelo contexto de interlocução.

Nós não comunicamos qualquer coisa em qualquer lugar; nós nos adequamos aos diferentes contextos comunicativos e utilizamos a linguagem de acordo com a leitura que fazemos dos espaços sociais. E é isso que torna a argumentação mais adequada. Numa escola de educação infantil, o professor convence os alunos da necessidade do estudo da matemática mostrando sua utilidade na vida prática deles: dizer a idade, identificar a quantidade de objetos, contar a quantidade de coleguinhas etc. Os argumentos serão evidentemente diferentes para motivar universitários da graduação de Matemática.

Quanto melhor conhecermos as instituições sociais (instituições de ensino, repartições públicas, ONGs), mais preparados estaremos para levantar teses consistentes. Ampliamos nossa capacidade de convencimento, quando conhecemos os caminhos argumentativos que geralmente são percorridos em cada um dos órgãos da sociedade.

É por esse motivo que o trabalho escolar de levantamento de teses se torna bem-sucedido quando permeia o estudo do contexto situacional em que se dão os atos de interlocução, o que inclui também o estudo do contexto sócio-histórico. Este último remete aos acontecimentos sociais e políticos que ocorrem em um determinado período da história. Ambos estão interligados e devem ser considerados na hora de mensurar a pertinência do discurso a ser produzido.

A disposição

Definida a tese a ser apresentada, é preciso dispô-la à apreciação do auditório. A retórica divide o discurso persuasivo em basicamente três partes: o *exórdio*, a *narração/as provas* e a *peroração*.

Os nomes das partes do discurso podem ser estranhos, mas ainda são abordados sob outra nomenclatura. Quem já estudou ou ensinou a construção de um texto dissertativo-argumentativo deve se lembrar dos termos **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**. Pois é: a *introdução* representa o *exórdio*, o *desenvolvimento* trata da *narração* e das *provas*, e a *conclusão* diz respeito à *peroração*. Vamos ver, então, como esses termos se conjugam na composição do texto argumentativo.

Exórdio/introdução

Nem todo discurso argumentativo necessita de uma introdução. Vejamos o caso de um debate em sala de aula, em que o tema já é proposto pelo professor. Nesse gênero discursivo, é possível e até recomendado passar adiante para o desenvolvimento dos argumentos, sem que seja necessário retomar a proposta, sob pena de acarretar uma exposição enfadonha.

Contudo, quando a proposta de abordagem não é de todo conhecida pelo público, introduzi-la se torna peça-chave para despertar o interesse pelo discurso. É o primeiro ato de manipulação em que o orador opera por tentação. Nesse caso, o objeto de desejo do auditório é o próprio conhecimento, a própria discussão que se oferece por meio do discurso.

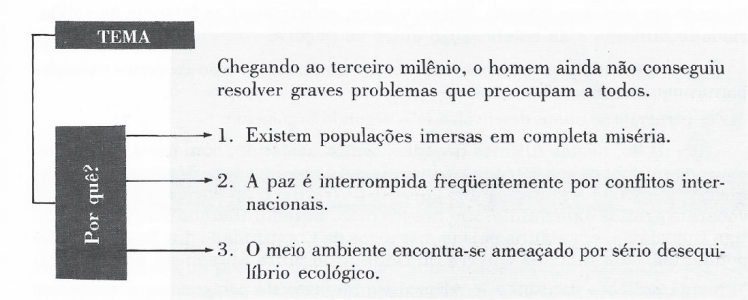
Especialmente em espaços formativos, uma boa estratégia retórico-argumentativa para introduzir qualquer proposta é apresentá-la como pertinente ao público. Para isso, partimos de premissas presumidamente aceitas, instituindo um acordo prévio a partir do qual o discurso será desenvolvido. Assim é estabelecida uma concordância sobre a natureza dos eventos que estarão em pauta.

O próximo passo é mostrar que a proposta de abordagem é relevante. No ensino da modalidade escrita, o critério de relevância é sistematicamente trabalhado nas aulas de produção textual, especificamente na elaboração das chamadas **redações argumentativas**. A busca pela informatividade segue normalmente o viés do questionamento sobre um determinado tema, numa espécie de fórmula argumentativa:

Diante de um tema (T), levanta-se um questionamento (Q) para se chegar à elaboração do argumento (A): T + Q > A.

Vemos a fórmula argumentativa materializada em alguns compêndios de redação sob forma de esquema, como este que aparece na obra de Branca Granatic (1995, p. 77), figura 3:

Figura 3 – Esquema de argumentação



Fonte: Granatic (1995, p. 77).

Nele, propõe-se um tema ("Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver graves problemas que preocupam a todos") + um questionamento sobre o tema ("Por quê?"), o que leva a três argumentos > A^1 ("Existem populações imersas em completa miséria"); A^2 ("A paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais"); A^3 ("O meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico").

Os três argumentos estabelecem uma relação de causa e consequência, uma vez que a impossibilidade de resolver os problemas que alcançam o terceiro milênio (tema) tem como causa a existência dessas graves realidades.

Opta-se, então, pela argumentação causal, articulando-a com a estrutura do discurso, isto é, com a disposição. Essa coesão representa um vínculo entre a invenção, a disposição e a elocução (que veremos mais adiante). Esse vínculo prossegue nas demais partes do discurso: na *narração*/*nas provas* e na *peroração*.

Narração – provas/desenvolvimento

A fórmula argumentativa T + Q > A deriva da prática retórica de identificação das premissas ocultas de um entimema. A falta de uma ou mais partes do silogismo é o que forma um entimema. No exemplo apresentado, podemos considerar a proposição: "Os problemas da humanidade são graves, portanto ninguém consegue resolvê-los". Nela temos a premissa: "Há problemas graves na humanidade", e a conclusão: "Ninguém consegue resolvê-los". Se lançarmos um questionamento à conclusão ("Por que?"), chegaremos certamente aos argumentos dispostos no esquema de Branca Granatic (1995, p. 77), além de outros mais.

A retórica recorre ao procedimento narrativo por ser um método eficaz de despertar o interesse e a atenção do auditório. Não remete propriamente a uma história fictícia, mas à narração de fatos relacionados com a tese que se pretende defender. No entanto, em alguns contextos, é válido revestir esses fatos com técnicas utilizadas em narrativas míticas e até mesmo fílmicas. Afinal de contas, quem não gosta de uma boa história? Aliás, ela faz parte de nossa própria existência. Desde os tempos mais remotos, as pessoas costumavam se sentar em volta de uma fogueira para compartilhar histórias por meio de mitos, de fábulas e de outros gêneros orais. E assim os ensinamentos culturais foram passados de geração em geração.

Contar histórias também é uma prática recorrente em ambientes formativos, seja para atrair a atenção dos alunos, seja para relacionar situações da vida concreta com as perspectivas teóricas apreendidas por meio da pesquisa, que precisa se incorporar à vida docente. Essa prática, no entanto, não deve ser polarizada, mas exercitada por todos

os sujeitos implicados no processo formativo. As vivências de cada aluno proporcionam uma relação singular com o mundo, tornando as suas histórias únicas e irrepetíveis, mesmo que apresentem traços de similaridade com histórias de outros sujeitos.

A nossa trajetória, em diferentes contextos sociais e históricos, singulariza nossas experiências no mundo e a impressão que temos sobre essas experiências também se reveste de singularidade. Por isso, cada história merece ser compartilhada e deve estimular o "querer contar" do orador, mas de uma maneira que proporcione o "querer ouvir" do auditório. Em geral, ela deve apresentar um encadeamento lógico que favoreça a sua compreensão. Também precisa ser narrada de um modo que cative a atenção dos leitores ou ouvintes.

A singularidade de cada história, junto aos traços de similaridade, gera uma tensão entre identidade e alteridade, fazendo com que nos conectemos a ela não somente pela razão, mas especialmente pela emoção. Não é à toa que as pessoas são constantemente convencidas pela validade (racional) ilustrada por meio de uma boa história. Além disso, elas costumam ser persuadidas a assumirem (emocionalmente) ações alinhadas ao propósito desejado.

As *provas* se relacionam aos fatos narrados. Como o próprio nome já nos adianta, elas servem para comprovar, atestar, fundamentar as teses que são defendidas por meio do discurso. Nesta parte cabe pensarmos nos modos como iremos defender os nossos pontos de vista, o que nos leva a alguns questionamentos norteadores: *Quais são os prós e os contras relacionados ao meu ponto de vista? Que razões tornam a minha tese adequada? De que modo devo organizar os meus argumentos? Como posso refutar os posicionamentos contrários aos meus?*

Numa apropriação ética da retórica para se chegar às provas, cabe ao orador proceder à deliberação íntima, a fim de avaliar se as

razões que sustentam a defesa das teses são realmente válidas. Antes de passarmos a convencer e/ou a persuadir o outro, devemos ser convencidos por nós mesmos de que acreditamos naquilo que defendemos. E nada melhor do que passarmos as nossas próprias teses pelo nosso crivo, mediante uma dinâmica que nos permita o contato com pontos de vista contrários e com os argumentos que os sustentam.

Peroração/conclusão

Por último, mas não menos importante, temos a *peroração*, termo cuja origem remonta ao verbo latino *perorare*, formado pelo prefixo *per*, designativo da ideia de "por inteiro", e pelo radical *orare*, que significa "falar". A peroração é, portanto, o lugar de "falar por inteiro" sobre tudo o que foi dito. Não se trata de repetir o discurso ou partes dele, mas de resumir o que nele há de ser considerado mais relevante. O ato conclusivo deve estabelecer uma coesão com as outras partes do discurso, conforme assevera Fiorin (2015, p. 256):

> A conclusão não é a repetição de algo que se disse anteriormente. Ela é o termo da demonstração, é um ponto de chegada, é um balanço do que se discutiu antes. Por isso deve estar ligada logicamente ao que a precede. É preciso que haja uma relação de necessidade entre o restante do texto e a conclusão. Nela, pode-se também alargar o problema, inserindo-o numa perspectiva mais geral ou mostrando que ele faz parte de uma problemática mais ampla.

Ao final de um discurso, podemos estruturar a conclusão a partir de diferentes objetivos. Vale recorrermos, por exemplo, a posições mais racionais ligadas ao convencimento: focar nas contribuições do discurso como forma de enriquecer o repertório cultural do

auditório; evidenciar relações de contradição ou de incompatibilidade entre pontos de vista distintos; destacar o contexto mais amplo em que o tema abordado se insere.

Também é válido recorrer a propósitos persuasivos: seduzir o público a incorporar, em sua vida concreta, os ensinamentos apresentados; tentar o auditório a se reconhecer nos princípios disseminados pelo orador; provocar os ouvintes ou os leitores a compreender determinadas perspectivas para eles mais complexas e, assim, a transcender os seus próprios limites cognitivos.

A descrição das partes do discurso revela como a retórica está presente nas práticas de ensino. Seja ao expor um determinado tema numa aula tradicional, seja ao instruir o aluno a produzir um texto dissertativo-argumentativo, o professor realiza atos retóricos, incorporando-os em sua rotina de trabalho, mesmo sem se dar conta disso.

O empreendimento retórico se completa – pelo menos no âmbito do discurso escrito – na última fase, definida pelos gregos antigos como *elocução*.

A elocução

Tudo bem que o termo "*elocução*" aparentemente remete ao ato de tomar a fala e, por isso, dá a impressão de que se volta exclusivamente ao discurso oral. No entanto, na retórica, seu significado é mais específico. Deriva do conceito latino de *elocutio*, que diz respeito à forma como nos exprimimos por meio das palavras, sejam elas orais ou escritas.

No processo retórico, depois que definimos aquilo que será dito (*inventio*) e como será organizado (*dispositio*), chega o momento de dar corpo ao discurso (*elocutio*). Para isso nos valemos do simbólico, nos valemos das palavras. A elocução trata basicamente de três

aspectos envolvidos na corporificação do discurso: a adequação linguística, a clareza da exposição e a aplicação dos argumentos.

Adequação linguística

Em algum momento de sua vida escolar, você já deve ter recebido instruções de como escrever corretamente um texto. Elas costumam se pautar nas regras da gramática normativa e apontam aquilo que é ou não é correto na língua a partir de vários critérios, como o ortográfico (*deve-se usar "perguntar", e não "preguntá"*), o sintático (*o sujeito concorda com o verbo da frase*) ou mesmo o semântico (*a expressão "subir pra cima"* é redundante).

Com o avanço dos estudos linguísticos, os conceitos de "certo" e "errado" da gramática normativa têm sido substituídos pelas noções de "adequação" e de "inadequação". Por meio desse esteio teórico, a linguagem vem sendo apreciada cada vez mais por um viés de natureza científica, o que abre espaço para a sua reflexão em ambientes formativos.

O bônus de substituirmos os referidos conceitos normativos por aqueles da linguística está na possibilidade de pensarmos a língua por um viés reflexivo. Sobre os exemplos citados, podemos objetar que a forma "preguntá" é inadequada em determinadas circunstâncias, mas adequada em outras, como na caracterização de personagens regionais em histórias em quadrinhos; ou que na frase "Tudo são flores" o verbo concorda com o predicativo (*flores*) e não com o sujeito (*tudo*); ou que a forma "subir pra cima" é considerada errada, mas a expressão "ver com os próprios olhos" é aceita pela gramática normativa.

É claro que a retórica clássica não seguia uma perspectiva científica para tratar da linguagem: afinal de contas, naquela época,

a linguística ainda não existia. Mas a ideia geral de correção tinha como função adequar a linguagem ao ambiente de produção discursiva. E essa é a proposta da linguística, quando se aborda a questão de adequação dos gêneros textuais, que são "[...] entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (Marcuschi, 2007, p. 19). Isso nos leva a perceber que qualquer contexto discursivo é mediado pela linguagem. E como esses contextos são múltiplos, precisamos ser capazes de adequar a nossa linguagem às diferentes circunstâncias de comunicação.

É isso que os professores fazem em sala de aula, quando ensinam os alunos a redigir uma carta familiar (linguagem informal), ou a produzir um artigo científico (linguagem técnica), ou a preencher um formulário institucional (linguagem formal). Eles ensinam o aluno a adequar a sua linguagem aos contextos em que é empregada. A adequação linguística visa, dentre outras questões, a produzir uma determinada imagem do comunicador. Nos casos apresentados, temos respectivamente a construção do *ethos* de afetividade, do *ethos* de técnica e do *ethos* de competência. Em outras palavras, durante o ensino de adequação linguística, os professores mobilizam a *elocutio* retórica e a noção de *ethos*, conscientemente ou não.

Clareza da exposição

A falta de clareza é comumente associada a problemas gramaticais, responsáveis por deixarem confusos os textos. Isso revela a crença de que uma comunicação clara depende exclusivamente da habilidade linguística do próprio comunicador. Por isso se diz que *a escrita de fulano é confusa*, ou que *sicrano não consegue falar com clareza*. Segundo essa crença, quanto mais conhecimento linguístico o orador possuir, mais claro ele será.

Não há dúvidas de que a habilidade linguística de quem comunica é um dos principais fatores de clareza do discurso, mas não é o único. Exemplo disso está numa conhecida história da área do Direito, envolvendo um cliente e seu advogado:

> "E aí, doutor, vou ou não vou ganhar minha indenização?" – perguntou por e-mail o cliente. O advogado prontamente respondeu: "O egrégio tribunal acolheu o supedâneo de nosso arrazoado e reformou a sentença prolatada, dando a lide como transitada em julgado em prol do deprecante". O cliente, perplexo, ficou na mesma. Só entendeu o que o advogado quis dizer quando, no final da mensagem, viu um "parabéns". Ou seja: vai ganhar, sim, a indenização. (Falcão, s.d. apud Paiva, 2010, p. 7).

Do ponto de vista gramatical, o discurso do advogado apresenta o uso correto das palavras, bem como boa estrutura sintática. Definitivamente a construção discursiva comprova o uso habilidoso da estrutura linguística. No entanto, nada disso foi capaz de tornar a mensagem acessível ao cliente, ou seja, o advogado não conseguiu ser claro.

Agora você deve estar se perguntando: *mas afinal, para a retórica, o que significa ser claro?* A nossa resposta parte da explicação feita pelo filósofo Olivier Reboul (2004, p. 63): "Ser claro é pôr-se ao alcance de seu auditório concreto". É considerar o conhecimento linguístico que o auditório possui e, a partir daí, adequar a linguagem. É presumir quais são os conhecimentos partilhados pelos sujeitos da atividade comunicativa para definir as informações a serem mobilizadas. É estar atento à expectativa do interlocutor e à função desempenhada pelo ato comunicativo.

Na construção de seu discurso, o advogado deixa de lado alguns fatores de clareza: i) o contexto linguístico em comum, na medida

em que utiliza palavras desconhecidas pelo interlocutor ("egrégio", "supedâneo", "arrazoado", "lide", "deprecante"); ii) o conhecimento compartilhado, pois as informações apresentadas não são acessíveis ao interlocutor; e iii) a função do ato comunicativo, que é atender à expectativa do cliente e apresentar uma resposta objetiva para informar se houve ou não ganho de causa.

A coerência não é uma via de mão única, não é um ato isolado do orador. Ela se constitui mediante um processo dialógico do qual os sujeitos implicados no evento comunicativo participam ativamente. Por isso não basta considerarmos apenas o nosso lugar de fala. Precisamos nos guiar pelo princípio da alteridade e nos transportar até o lugar do outro. Essa é a base para nos situarmos ao alcance de nosso auditório e chegarmos, em conjunto, à clareza da exposição.

Aplicação dos argumentos

A *elocutio* é a fase em que o discurso é corporificado. Para Quintiliano, professor de retórica do século I, essa corporificação se dá pela atenção no emprego de cada palavra e na ornamentação do discurso. Para ele, "[...] todo ornamento retórico reside não tanto em si mesmo, mas no objeto ao qual se aplica; também não tem mais relevância o que digas que a ocasião em que o insiras" (Quintiliano, 2016, p. 181). A adequação da linguagem deve estar, portanto, relacionada ao contexto em que ela é empregada.

Essa ornamentação, no entanto, não tem apenas a função de embelezar o discurso. Mais que isso, ela guarda um importante encargo argumentativo. A metáfora, por exemplo, reduzida nas gramáticas normativas e em materiais didáticos à condição de figura de linguagem, na Nova Retórica é classificada como um argumento que

fundamenta a estrutura do real, uma vez que promove a ligação entre diferentes planos semânticos.

Se, para alguém que tenha pouca autoconfiança, dizemos "Você é corajoso", é bem capaz de sermos retrucados: "Não, eu não sou corajoso". Mas, ao invés disso, se dissermos "Você é um leão", passamos a construir uma nova estrutura da realidade, na medida em que damos contornos selvagens à caracterização de uma pessoa. O uso da metáfora nos faz sugerir a coragem, mas é o interlocutor que será convidado a desvendá-la, como se estivesse tirando sua própria conclusão. E isso o torna menos propício a retorquir a afirmação metafórica.

No próximo capítulo voltaremos a tratar da aplicação dos argumentos, de uma forma mais detalhada. Por ora, basta sabermos que há diferentes estruturas argumentativas que podemos mobilizar em nossos discursos, aproveitando até mesmo alguns modelos abordados na escola, mas que ficam restritos ao contexto do discurso literário, como a própria metáfora.

OUTRAS FASES DO DISCURSO ORAL

Por muito tempo a retórica antiga se ocupou das três fases principais do discurso persuasivo (*invenção*, *disposição* e *elocução*), deixando de lado duas fases voltadas exclusivamente ao discurso oral e que "foram rapidamente sacrificadas" (Barthes, 1975, p. 182): a *actio* (ação) e a *memoria* (memória). Iremos, aqui, resgatar essas duas fases, uma vez que também podem se inserir em contextos formativos.

A ação

A imagem do professor que seduz a plateia tal qual faz um maestro no teatro nos serve para ilustrar a fase da ação. Nela o discurso oral é colocado em funcionamento em todos os seus aspectos: linguísticos, prosódicos, mímicos… É chegado o momento em que o orador atua, mesmo que seja para representar aquilo que é (ou que julga ser, ou que deseja ser).

Antes de tomar a palavra, o orador tem construída uma imagem de si que antecede o discurso: o *ethos* prévio, que "[...] é elaborado com base no papel que o orador exerce no espaço social (suas funções institucionais, seu *status* e seu poder), mas também com base na representação coletiva ou no estereótipo que circula sobre sua pessoa" (Amossy, 2018, p. 90). Essa imagem é construída a partir da impressão que o auditório tem sobre a vida do orador e ela interfere, em certa medida, no *ethos* discursivo, isto é, na imagem construída pelo orador ao tomar a palavra.

No discurso oral, não devemos permanecer indiferentes à cena comunicativa que envolve a performance do orador. Um bom professor é aquele que consegue contribuir para a construção do conhecimento e consolidação da cidadania, numa ação dialógica fundamentada no respeito aos saberes do educando. No entanto, ele só tem a ganhar quando, ao falar, articula suas lições à sua gestualidade; modula a sua voz para demarcar as passagens mais relevantes de uma exposição; revela, pela mímica do seu rosto, momentos de preocupação, de ironia ou de descontração.

A prática de prestar atenção no desempenho do discurso oral era uma das lições de retórica na Grécia antiga. Dessa prática surgiram os oradores que faziam uso proficiente da palavra nas assembleias

e que passavam a ocupar cargos públicos de liderança na democracia grega. Retomar essa atenção sobre a *actio* é uma das vias para potencializar o discurso oral dos estudantes, capacitando-os a intervir, por meio da ação discursiva, nas questões concretas do ambiente social em que vivem.

A memória

Há várias formas de considerar a memória. Do ponto de vista psicológico, é uma propriedade que todos os indivíduos saudáveis possuem de armazenar informações no cérebro. Já por meio de estudos materialistas do discurso, a memória representa todas as formulações já ditas e tem caráter exclusivamente sócio-histórico.

Diferentemente dessas perspectivas, no campo da retórica, a memória designa uma técnica empregada a favor da construção de discursos orais. Para compreendê-la, vale a pena revisitar sua origem mitológica e perceber como ela atravessa todas as outras fases do discurso argumentativo.

No reino de Céos vivia Simônides, considerado o primeiro poeta profissional por cobrar pela sua arte e dela viver. Certa vez, o rei de Céos solicitou que ele o homenageasse numa de suas poesias e que a declamasse no dia dos festejos que ocorreriam no castelo. Simônides aceitou a encomenda e logo iniciou a produção do seu discurso epidítico.

Em poucas semanas a poesia estava pronta. Na data combinada, Simônides foi até o castelo e acompanhou o início das comemorações. Depois de muita música e de muita dança, o rei convocou todos os seus convidados para presenciarem a homenagem que o poeta lhe faria.

Conforme combinado, Simônides ovacionou o rei durante a primeira parte da poesia, mas resolveu dedicar a segunda parte aos deuses Cástor e Pólux.

Ao final da cerimônia, o rei ordenou que o poeta recebesse apenas metade do valor combinado e que fosse cobrar, dos deuses homenageados, a outra parte do pagamento.

Nesse instante, um súdito real informou a Simônides de que dois jovens o chamavam no jardim do castelo. O poeta se deslocou até lá, mas, ao chegar, não encontrou ninguém. Foi quando o castelo desabou, matando todos que lá estavam. Os dois jovens eram Cástor e Pólux, que haviam pagado Simônides poupando a sua vida.

Quando os moradores de Céos souberam da tragédia, houve comoção geral. Em meio ao desespero, os familiares das vítimas foram até o castelo, na tentativa de identificar os seus entes queridos. No entanto, todos estavam desfigurados. Seria impossível reconhecê-los.

Mas Simônides se lembrava exatamente das roupas que cada um vestia, bem como dos lugares em que eles estavam. Graças à sua boa memória, ele conseguiu identificar a localização dos corpos, concedendo às vítimas uma despedida adequada às tradições do reino de Céos.

A história de Simônides é associada à origem mitológica da memória, mas também da retórica. Se prestarmos bastante atenção, veremos que ela contorna todas as fases do discurso argumentativo: valendo-se da memória, Simônides vasculha os escombros do castelo à procura dos lugares que deve encontrar (*inventio*). Depois, busca recordar como as vítimas estavam dispostas antes da tragédia (*dispositio*). Em seguida, o poeta se recorda das roupas que cada uma delas

vestia (*elocutio*). Por fim, ele profere o seu discurso, revelando a identidade de cada uma das vítimas (*actio*).

O castelo da memória inspirou muitos professores de retórica a desenvolver técnicas mnemônicas para a produção de discursos argumentativos na modalidade oral. Uma dessas técnicas consistia em reunir mnemonicamente uma série de objetos ordenados. Cada um deles deveria remeter a um argumento, isto é, a um componente do discurso a ser proferido. Uma cruz, por exemplo, demarcaria o lugar de descrição das ações de um sacerdote. A esse objeto poderia suceder um punhal, representativo de uma provável traição cometida por ele. E assim por diante. Desse modo, o orador passaria pelos objetos tal qual Simônides o fez, ao passar pelos lugares em que os corpos das vítimas se encontravam.

Para a retórica, a memória não se restringe, portanto, à lembrança de alguém, ou aos enunciados já ditos em contextos sociais e históricos. Ela se caracteriza como uma técnica que nos leva a construir um discurso na modalidade oral capaz de abarcar todas as suas fases, revestindo-se de consistência argumentativa.

Proposta de Atividade

Em seguida, vamos apresentar uma sequência didática, que tem por finalidade trabalhar a construção de um discurso argumentativo com alunos do ensino fundamental/ensino básico na aula de língua portuguesa. Esta sequência didática põe em foco um tema frequentemente debatido na atualidade: o abandono de animais.

Primeira etapa

O professor começará por introduzir o tema e convencer os alunos da necessidade de refletir sobre este. Para tal, poderá:

- organizar a classe em quatro grupos de trabalho;

- atribuir a cada grupo de trabalho a tarefa de tomar notas sobre um aspecto do diálogo que se vai seguir;

- dialogar com os alunos sobre:

  - situações de abandono de animais de que tenham tomado conhecimento;
  - razões que justifiquem tal ação, do ponto de vista de quem a levou a cabo;
  - razões que levam a sociedade a condenar tal ação;
  - conselhos a dar a quem possa se sentir tentado a adotar esta solução que muitos veem como condenável.

- Em seguida, convidar cada grupo de trabalho a:

  - organizar as ideias reunidas para apresentá-las aos colegas;
  - proceder à respectiva apresentação.

- Por fim, construir com os alunos um documento que contenha todas as ideias resultantes do diálogo realizado, que será registrado no computador e que será entregue a cada aluno.

Segunda etapa

O professor convidará os alunos a preparar em grupo uma apresentação oral sobre o tema discutido na etapa anterior, contemplando as diversas fases de construção de um discurso argumentativo.

Invenção

Cada grupo deverá:

- definir o propósito do seu discurso – mostrar que não é adequado abandonar animais e que há outras soluções para os casos em que o dono não pode ficar com eles, notadamente, por motivos de ordem econômica;

- ter em conta critérios que favoreçam a aceitação das suas ideias por parte do auditório previsto (por exemplo, outros alunos e professores da sua escola):

  - relevância – como vamos conseguir que o nosso auditório veja as nossas ideias como adequadas?
  - pertinência – como vamos conseguir que o nosso auditório endosse às nossas propostas?

Disposição

A seguir, cada grupo deverá preparar o texto a ser apresentado oralmente:

- definindo claramente a tese – não devemos abandonar os nossos animais;

- elencando os argumentos em que se apoia a tese, tais como:

  - não demonstramos humanidade quando descartamos seres vivos cuja sobrevivência depende de nós;
  - a sociedade moderna apresenta soluções para nos ajudar a contornar o problema, se, nomeadamente por motivos econômicos, não pudermos continuar a cuidar dos nossos animais;

- aprofundando esses argumentos (por exemplo, através de pesquisa em livros ou na internet);

- elaborando um plano-guia do texto oral, como, por exemplo, (se a apresentação for feita com apoio num documento em PowerPoint):

[Exórdio/introdução]

- Slide 1 – apresentação do tema e da tese;

[Narrativa e provas/desenvolvimento]

- Slide 2 – apresentação do 1º argumento;
- Slide 3 – pequena narrativa ilustrando esse argumento;
- Slide 4 – apresentação do 2º argumento;
- Slide 5 – pequena narrativa ilustrando esse argumento.

[Peroração/conclusão]

- Slide 6 – síntese das ideias apresentadas

Elocução (e ação)

- elaborando o documento em PowerPoint, tendo em conta:
  - a adequação da linguagem usada (seleção de um registro linguístico adequado);
  - a articulação lógica das ideias (coerência);
  - a clareza na sua apresentação (coesão);
  - a correção gramatical do discurso.
- distribuindo a informação a ser apresentada pelos vários elementos;

- treinando a apresentação tendo em conta características essenciais do discurso oral, como, por exemplo:
    - dicção clara;
    - entoação adequada;
    - articulação clara das palavras;
    - tom de voz adequado;
    - expressividade (na voz e nos gestos);
    - à vontade (revelado na postura corporal).

- fazendo a apresentação oral e a respectiva apreciação crítica através da submissão ao juízo dos demais alunos e do professor.

Nota: A apresentação feita aos colegas e ao professor funcionará como um treino para a exposição a ser feita a um auditório constituído por outros alunos e professores da escola.

Terceira etapa

O professor convidará os alunos a preparar em grupo um texto escrito sobre o tema produzido a partir do documento em PowerPoint que serviu de base à apresentação oral realizada na etapa anterior, contemplando as diversas fases de construção de um discurso argumentativo.

Invenção

Cada grupo deverá:

- recordar o propósito do seu discurso;

- analisar criticamente a sua eficácia a partir da reação do auditório à sua apresentação oral, tendo em conta critérios como:
    - relevância – conseguimos que o nosso auditório visse as nossas ideias como adequadas?

- pertinência – conseguimos que o nosso auditório aderisse às nossas propostas?

Disposição

Em seguida, cada grupo deverá preparar o texto escrito (artigo):

- fazendo a apreciação crítica:
  - da clareza da tese;
  - dos argumentos em que se apoia a tese.
- aprofundando esses argumentos (se necessário);
- elaborando um plano-guia da produção do referido texto, tomando como ponto de partida o PowerPoint criado para a apresentação oral:

[Exórdio/introdução]

- 1º parágrafo – apresentação do tema e da tese.

[Narrativa e provas/desenvolvimento]

- 2º parágrafo – apresentação do 1º argumento;
- 3º parágrafo – pequena narrativa ilustrando esse argumento;
- 4º parágrafo – apresentação do 2º argumento;
- 5º parágrafo – pequena narrativa ilustrando esse argumento.

[Peroração/conclusão]

- 6º – síntese das ideias apresentadas.

Elocução

- Redação do texto, tendo em conta:
    - o plano-guia previamente elaborado;
    - a adequação da linguagem usada (seleção de um registro linguístico adequado);
    - a articulação lógica das ideias (coerência);
    - a clareza na sua apresentação (coesão);
    - a correção gramatical do discurso;
    - as regras ortográficas;
    - as regras de uso da pontuação.
- Discutindo o seu texto com o professor para:
    - fazer a respectiva apreciação crítica (revisão);
    - reformular o que for pertinente (reescrita e melhoria).
- lendo o texto em voz alta aos colegas para obter a respectiva apreciação crítica.
- reformulando novamente (reescrita e melhoria).

Logicamente, uma sequência didática desta natureza será também muito relevante em termos de desenvolvimento das competências dos alunos em comunicação verbal, um dos grandes objetivos do ensino e da aprendizagem de línguas. Para atingir os objetivos didáticos subjacentes a ela, os alunos deverão mostrar-se proficientes em: i) compreensão oral e escrita (ouvindo as apresentações orais e lendo os documentos que vão consultar para reunir informação sobre o tema); ii) interação oral (intervindo nos vários momentos de diálogo nela integrados); iii) expressão oral (no momento de fazer a respectiva apresentação oral); iv) expressão/produção escrita (na elaboração do

documento em PowerPoint em que se apoiarão durante a apresentação oral e na redação de um artigo de índole argumentativa a partir dele). Poderão ainda desenvolver competências em leitura em voz alta (em que se cruzam a comunicação oral com a comunicação escrita) e refletir sobre características essenciais de um bom desempenho em comunicação oral e escrita com relação ao discurso argumentativo.

O FUNCIONAMENTO ARGUMENTATIVO NO ENSINO

Se considerarmos a escola como lugar de inserção do aluno num ambiente de reflexão crítica e de preparo para o exercício da cidadania, concordaremos que tal inserção se torna inviável sem o funcionamento de uma série de procedimentos utilizados na área da retórica, dentre eles a argumentação.

O ensino sistemático da prática retórico-argumentativa encontra, no contexto escolar, alguns princípios em comum. Um deles é proporcionar ao educando a habilidade necessária para estabelecer diálogos e interagir socialmente. Na dinâmica argumentativa das relações interpessoais, outros princípios passam a se corporificar, tais como:

- o aprimoramento contínuo da competência argumentativa;
- a reflexão crítica sobre os próprios posicionamentos e os posicionamentos dos outros;
- a capacidade de se posicionar diante de diferentes circunstâncias sociocomunicativas;
- a predisposição para propor resoluções de conflito;
- o preparo para lidar com as diferenças e para compreendê-las como necessárias à manutenção da democracia.

Diante desses princípios em comum, é normal buscarmos uma resposta para a rejeição da presença da retórica na educação. O motivo provém da influência dos sofistas, para quem a função primordial da retórica é fazer (parecer) ter razão, mesmo sem

realmente tê-la. Como reflexo dessa influência, ela ganhou ares de nociva, moralmente corrosiva, antiética. Ora, o que se vê é um deslocamento da culpa do sujeito para o objeto! É como culpar o bisturi por cair nas mãos de um malfeitor ou acusar o automóvel de ter causado um acidente.

A retórica é um conjunto de técnicas inanimadas que ganham vida com a nossa conduta. No lugar de condená-la, mais vale preparar os sujeitos para utilizá-la de forma ética. E quando nos perguntamos *por que ensiná-la*, a resposta parece óbvia: porque ela faz uma enorme diferença. Ao proporcionar a predisposição das pessoas para refletir sobre as diversas teses proclamadas por aí, ela oportuniza a construção de um ambiente tolerante, dialógico e de liberdade de exposição de ideias – que é próprio dos contextos formativos.

Como na arte retórica há argumentos cujas características os enquadram na categoria de falácias – seja por possibilitarem conclusões deliberadamente falsas, seja por se desviarem da questão debatida –, nós lhes daremos atenção especial neste capítulo. Mas não se trata de apresentá-los para que sejam usados, e sim conhecidos. A mobilização ética da retórica demanda o conhecimento de procedimentos escusos a fim de poder identificá-los, passo fundamental para desmascará-los ou denunciá-los nos contextos em que são mobilizados.

Depois abordaremos diferentes estruturas argumentativas concebidas no campo da Nova Retórica. Tais estruturas não estão imunes ao uso pernicioso, mas para quem se dispõe a a recorrê-las de maneira intelectualmente honesta cumprem não somente função argumentativa, mas também cognitiva. Elas nos ajudam a pensar melhor sobre os posicionamentos a que dão corpo.

ARGUMENTOS DE CARÁTER FALACIOSO

São inúmeras as estratégias argumentativas postas em ação com o propósito exclusivamente erístico, caracterizado pela busca da vitória por meio da argumentação, sem qualquer responsabilidade com a verdade. Algumas delas já se tornaram comuns até mesmo em ambientes formativos, por mais que estes sejam característicos do empreendimento heurístico, ou seja, da descoberta, da construção de conhecimentos e da honestidade intelectual.

Em meio à erística e à heurística, podemos encontrar uma terceira via de uso da argumentação falaciosa em espaços formativos. Trata-se da mobilização irrefletida de certas estruturas argumentativas que impelem o discurso ao campo da falácia. Isso acontece especialmente quando o orador pula uma etapa fundamental da apreensão ética da retórica: a de se colocar na condição de auditório particular. Desse modo, as argumentações não passam cuidadosamente pelo crivo da deliberação íntima, isto é, não são devidamente refletidas pelo orador, e seguem sem filtro ao processo psicofisiológico de produção do discurso.

O resultado desse descuido é a materialização de falácias nas quais o próprio orador muitas vezes acredita. Nesse caso, não é menos enganado aquele que fala do que aquele que ouve. É nesse sentido que o estudo da retórica nos ajuda a pensar melhor, tanto com relação ao que achamos que acreditamos, quanto ao que os outros nos dizem crer.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, tratamos, neste capítulo, de algumas estruturas argumentativas que carregam em si o aspecto falacioso. Sistematizamos três formas a partir das quais vários desses argumentos podem se corporificar: a circularidade, o deslocamento

e a ruptura. Para cada uma dessas formas, apresentamos um tipo de argumento, a título de exemplificação.

Falácia por circularidade

Nem todos os argumentos que operam pela circularidade têm caráter falacioso. Às vezes, a circularidade permanece no nível da estrutura linguística, mas promove efeitos de sentido diferentes. É o caso do *argumento tautológico*: ele apresenta uma repetição de termos que, à primeira vista, parecem redundantes (como dizer A = A), mas que se diferenciam pelo sentido.

Um exemplo de tautologia está na frase "Aos poucos, Paris volta a ser Paris", cuja presença permeou a mídia no ano de 2015. O motivo: uma série de atentados terroristas ocorridos na cidade de Paris, na França, que deixou dezenas de mortos.

Nesse contexto, apesar da repetição do termo *Paris*, a frase não encerra a fórmula A = A. Ao contrário, o que temos aí é um efeito polissêmico. Significa dizer "Aos poucos, Paris volta a ser *reerguida*". E isso está longe de ser uma falácia. Na verdade, esse é um argumento poderoso que mexe com as paixões do auditório e que desperta o sentimento patriótico dos franceses. Ele os (co)move, persuadindo-os a não se renderem ao medo, a não desistirem de lutar pela sua cidade, pelo seu país.

Já quando a circularidade se dá no plano do sentido, ela pode desencadear um argumento de caráter falacioso. No entanto, em alguns casos a redundância se dá em função do humor. É o que vemos neste trecho da ária do M. de La Palice, citado por Michel Pêcheux (2009, p. 30) em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*:

Senhores queiram ouvir
A ária do famoso La Palice
Ela poderá vos divertir
Contanto que vos alegre
La Palice teve poucos bens
Pra sustentar seu nascimento,
Mas nada lhe faltou
Enquanto viveu na abundância

Nos trechos "Ela poderá vos divertir/Contanto que vos alegre" e "Mas nada lhe faltou/Enquanto viveu na abundância", é perceptível o funcionamento da redundância. No primeiro, a conjunção "contanto" deveria indicar uma condição para a ocorrência do divertimento. No entanto, o que se tem é a retomada desse sentido. Já no segundo trecho, a ideia de que *nada faltou a La Palice* é retomada pela expressão "viveu na abundância".

As redundâncias dessa ária são fonte de inspiração para Michel Pêcheux escrever sua obra, cuja proposta, como diz o próprio subtítulo, é fazer "uma crítica à afirmação do óbvio".

Nos casos em que a circularidade não é um recurso tautológico ou literário, ela pode se tornar a substância de uma falácia conhecida como *petição de princípio*. Sua principal característica é apresentar a própria tese como a sua prova.

A petição de princípio normalmente é utilizada de má-fé, como forma de encobrir uma falta de conhecimento. Se alguém pergunta por que Alexandre Magno foi considerado o maior conquistador da história, caso não se saiba a resposta, a estratégia falaciosa é responder: "porque ninguém conquistou tanto quanto ele". Na verdade, essa

resposta não fornece, de fato, nenhuma explicação. Ela apenas retoma o sentido da pergunta feita.

Nos ambientes formativos, a petição de princípio também pode se dar não pela má-fé do professor, mas pela falta de noção de que a explicação é circular. Numa aula de física, por exemplo, ao aluno que procura saber por que os corpos pesados caem, o professor pode responder com a frase sugerida por Garcia (1995, p. 310), ao tratar da petição de princípio:

> "Os corpos pesados tendem sempre a cair porque são atraídos para o centro da Terra."

A impressão que o professor tem muitas vezes é a de estar respondendo à pergunta do aluno. Entretanto, se a queda de um objeto pesado é um sinônimo de sua atração ao centro da Terra, o que temos aí não é uma novidade, mas uma paráfrase, uma circularidade, uma redundância.

O professor que dá uma explicação desse tipo não age necessariamente de má-fé. Muitas vezes falta a ele refletir cuidadosamente sobre o teor de seu discurso, ou seja, falta-lhe realizar previamente uma deliberação íntima. Por isso, deixa de perceber o funcionamento da circularidade no sentido. Daí a importância de conhecer diferentes estruturas argumentativas.

Falácia por deslocamento

Quando mobilizamos a argumentação de forma ética, nós nos preocupamos especialmente com a clareza de nossa exposição. A ideia é convencer e/ou persuadir o auditório, expondo nossas razões

com clareza. Algumas estratégias argumentativas, no entanto, buscam romper com essa clareza para dissimular a impossibilidade de rebater um determinado argumento.

Uma dessas estratégias falaciosas se chama *ignorância da questão*, ou *ignoratio elenchi*. Ela consiste em deslocar a resposta sobre aquilo que é debatido, dando-lhe outros rumos. É o que ocorre quando um político, ao ser denunciado por corrupção, responde à acusação dizendo que ninguém nunca havia trabalhado tanto quanto ele pelo bem-estar do povo; ou quando um advogado defende um réu, acusado de violência doméstica, declarando que ele sempre foi uma pessoa de boa índole e respeitada em sua comunidade. Em ambos os casos, as questões debatidas são ignoradas (corrupção/violência doméstica), e as respostas ganham outro rumo (político trabalhador/cidadão respeitado), distanciando-se dos assuntos discutidos.

A estrutura do *argumento de ignorância da questão* pode ser vista em ambientes formativos, mesmo que não seja deliberadamente utilizada para fugir de um debate. Podemos tomar como exemplo este trecho de uma aula de Linguística, ministrada num curso de Letras Vernáculas:

O professor entra na sala para abordar um dos assuntos do campo da Linguística: os estudos fonético-fonológicos. Por ser o primeiro dia de aula, ele decide fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos:

— Vocês sabem do que tratam os estudos fonético-fonológicos?

— Acho que tratam dos sons da fala humana — diz um dos alunos.

— Sim, esse é um dos elementos abordados. Mas quais são os outros? — pergunta o professor.

— As vogais e as consoantes — outro aluno respondeu, com certo ar de segurança.

— Muito bem! E o que são vogais e consoantes?

De repente o silêncio tomou conta da turma. Os alunos se entreolhavam, tentando, de alguma forma, encontrar a resposta. Até que um deles resolveu arriscar:

— Vogais são "a, e, i, o, u". E consoantes são as outras letras.

— Bem, a pergunta não foi sobre quais são as vogais e as consoantes, mas, sim, o que elas são! — declarou o professor.

Dava pra ver, no semblante de cada um deles, a frustração por não saberem responder a uma pergunta que lhes parecia tão simples. Para dar um fim àquela dúvida, o professor decidiu explicar:

— Primeiro, vogais e consoantes não são letras, pois possuem uma natureza sonora. As vogais representam sons emitidos sem qualquer impedimento articulatório. Já as consoantes são sons que encontram obstáculos durante a pronúncia. Agora, preparem-se para uma revelação que irá surpreender todos vocês: as vogais não são apenas "a, e, i, o, u". Temos que incluir outras nessa lista!

— Nossa, estou realmente surpresa! Não sabia disso — declarou uma aluna.

— Pois é, às vezes os termos que nos parecem tão simples guardam conceitos sofisticados!

A aula continuou, agora com atenção total da turma para saber quais são os outros sons que completam a lista das vogais.

Durante o diálogo, foi colocada a seguinte questão: *O que são vogais e consoantes?* Sem saber ao certo como apresentar esses conceitos, um aluno ignorou a questão colocada – mesmo sem ter noção disso – e apresentou uma resposta que se distanciava da pergunta feita. Como diz Reboul (2004, p. 167), "[...] essa ignorância é um erro de argumentação, pois contribui para impossibilitar o debate".

Nesse caso, o professor conseguiu perceber, ainda que intuitivamente, a estrutura do *argumento de ignorância da questão* e retomou a proposição levantada. Sem essa percepção, a resposta poderia ter sido avaliada por ele como satisfatória e a discussão provavelmente se encerraria naquele momento. Como consequência, o efeito de heurística, resultante do processo de persuasão que seduziu uma aluna ("Nossa, estou realmente surpresa!"), deixaria de existir.

Por perceber o erro de argumentação que desviava o olhar do estudante da questão debatida, foi possível, ao professor, retomar o debate. Temos aí, portanto, uma percepção de natureza retórica a serviço da docência.

Falácia por ruptura

Um dos fundamentos da retórica está na busca da harmonia entre os elementos da tríade que a compõe. O orador se empenha em alinhar a relação entre o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, de modo a promover a adesão do público às suas teses. Ele se esforça para ajustar a imagem que deseja projetar ao auditório e à credibilidade de que seu discurso deve se revestir.

A falácia por ruptura compromete esse alinhamento, rompendo abruptamente com a imagem que o auditório faz do orador. O efeito causado (ou almejado) é censurar o interlocutor, fazendo-o

acatar uma questão, sem que seja necessário prolongar a discussão. Se, por um lado, o interlocutor pode ceder à estratégia de ruptura, por outro, ele tende a atribuir ao orador uma imagem de indelicadeza, de rispidez, de arrogância.

Uma das estratégias de ruptura mais correntes é a do *argumento autoritário*, cujo orador verbaliza a sua presumida autoridade. Dele irrompe o discurso autoritário que, para Citelli (2006, p. 51-52), rompe o diálogo e instaura o monólogo:

> O processo de comunicação (eu-tu-eu) praticamente desaparece, visto que o *tu* se transforma em receptor com pouca ou nenhuma capacidade de interferir e codificar o que está sendo dito. É um discurso exclusivista, pouco afeito a aceitar mediações ou ponderações.

Há casos em que, no ambiente escolar, o professor utiliza o discurso autoritário. Isso ocorre especialmente quando, diante de algum questionamento indesejado feito por aluno, ele se posiciona com o seguinte questionamento:

"Sabe com quem está falando?"

Esse exemplo ilustra bem o uso do discurso autoritário. Nele a interação orador/auditório sofre uma ruptura por meio de uma altivez impolida que, no lugar de aproximá-los, tende a distanciá-los.

A razoabilidade constitutiva dos ambientes formativos dá lugar à estratégia persuasiva de manipulação por intimidação. Isso porque o discurso soa ameaçador: é preciso saber com quem se está falando, para evitar qualquer tipo de represália. Por meio da persuasão, instaura-se o medo que condiciona algumas reações: interrupção

do fluxo entre orador e auditório, paralisia da interlocução, silêncio. Na posição de auditório manipulado, o aluno pode temer ser advertido, suspenso ou até mesmo marcado pelo professor, como um alvo sempre na mira.

No plano pedagógico, esse tipo de argumento vai de encontro aos princípios daquilo que Paulo Freire (2011, p. 36) concebia como pensar certo: "Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se 'sabe com quem está falando'". Aí se manifesta, portanto, uma contradição ética da identidade docente.

À exceção dos argumentos de caráter falacioso, a argumentação na escola se beneficia do ensino de outras técnicas que podem compor o discurso. Agora é a vez de darmos atenção a elas.

O ENSINO DE TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

Um dos desafios da comunicação eficiente está em conseguir dar forma às ideias, em corporificá-las, de modo a revesti-las de palavras que, além de informar, também estimulem a leitura e a escrita. Comunicar com efetividade não se resume a manter um vínculo informativo. Mais que isso, trata-se de conquistar o leitor, de seduzir o ouvinte, de estimular o *querer ler* e o *querer ouvir*.

Quem consegue atingir um alto nível de competência comunicativa é capaz de atrair a atenção do público e de nele despertar o desejo do prolongamento do discurso. Isso porque um bom discurso nos dá a sensação de que *tudo o que é bom, dura pouco*.

É claro que o assunto abordado também ajuda. Se você adora filosofia, estará mais propício a ler ou a ouvir alguém falar sobre filosofia. No entanto, por mais que você goste de filosofia, nem todo

> *Os argumentos de cada uma das categorias apresentadas podem ter marcas de outra categoria. A classificação entre os argumentos quase lógicos, os baseados na realidade ou os que fundamentam a realidade leva em consideração a predominância dos traços que os caracterizam.*
>
> *Apesar de haver, no campo da Nova Retórica, dezenas de técnicas argumentativas, abordamos apenas algumas delas, para efeito de exemplificação da diversidade estrutural que as diferencia. A seleção dos argumentos que têm lugar nesta obra privilegiou aqueles que são mobilizados com recorrência em livros didáticos e manuais escolares, especialmente em propostas de ensino da argumentação. (Madureira; Sá, 2021).*

mundo lhe despertará o mesmo interesse. Quantas vezes ouvimos alunos dizerem que não gostavam *das aulas* de matemática (ou de história, ou de geografia, ou de ciências…), mas que passaram a gostar, quando conduzidos por *outro professor*? O que ele tinha que os outros não tinham?

A explicação não é única, mas há um ponto em comum entre aqueles que conseguem performar nos atos comunicativos: a capacidade de corporificar as ideias em estruturas argumentativas adequadas ao contexto de interlocução.

Essa capacidade pode emergir intuitivamente ou por aprendizado, o que torna a escola o ambiente ideal de reflexão sobre tais estratégias, de modo que os alunos possam aprendê-las (conhecê-las) e apreendê-las (apropriar-se delas).

Como forma de apresentar alguns argumentos passíveis de serem incorporados no processo de ensinagem, recorremos à perspectiva da Nova Retórica. Dela selecionamos três categorias de técnicas argumentativas: *os argumentos quase lógicos, os argumentos que se baseiam na realidade e os argumentos que fundamentam a realidade*.

Argumentos quase lógicos

Você já deve ter ouvido falar em *argumento lógico*, como sinônimo de raciocínio correto, de clareza de pensamento. Não é à toa que dizemos frases do tipo "seu argumento não tem lógica", quando alguém tenta defender uma tese que nos parece incoerente. Mas você dificilmente se deparou com a expressão *argumento quase lógico*, pois ela é própria dos estudos da Nova Retórica. Não é algo que se costuma ouvir por aí!

Qual é a lógica, então, para um argumento ser chamado de quase lógico? A razão para isso é meio óbvia: nem sempre a argumentação é totalmente lógica. Aliás, quase nunca! Exemplo disso está na frase "Aos poucos, Paris volta a ser Paris", analisada anteriormente. Se o seu funcionamento fosse totalmente lógico, ela reproduziria exatamente a fórmula A = A. Teríamos, como resultado, uma redundância que tornaria a frase incoerente: *Por que dizer "Aos poucos, Paris volta a ser Paris", se Paris é Paris*? Sabemos, no entanto, que a palavra *Paris*, ao final da frase, promove outro efeito de sentido. Em outras palavras, como, na linguagem, há o funcionamento da polissemia, as estruturas linguísticas estão sempre sujeitas a apresentar múltiplos sentidos. E esse fator compromete a matemática da lógica!

Os *argumentos quase lógicos* são, portanto, aqueles que se valem de uma base formal para que sejam moldados. Um deles é o *argumento tautológico*, que acabamos de recordar com o exemplo acima. Há outros dois argumentos desse tipo que merecem ser apresentados: o *argumento de definição* e o *argumento de comparação*.

Argumento de definição

A argumentação pressupõe um acordo prévio, um ponto de partida para o debate se desenrolar. Como a linguagem humana é essencialmente polissêmica, ela permite uma série de deslocamentos conceituais. Por isso precisamos definir exatamente o objeto sobre o qual iremos debater.

Sem uma definição que alinhe as perspectivas do orador e do auditório, dificilmente faremos o debate avançar. Não adianta tentarmos provar a você que a manipulação é um importante procedimento persuasivo a ser utilizado em nossas relações humanas, se a sua concepção ainda é aquela do senso comum, isto é, a de que manipulação é uma manobra exclusivamente negativa, fraudulenta, antiética. Para tratá-la como um procedimento persuasivo, tivemos que partir de uma definição técnica, corrente nos campos teóricos da semiótica e da argumentação, proporcionando, assim, um deslocamento conceitual.

Dada a sua característica preliminar de nortear a percepção do auditório sobre uma determinada tese, o *argumento de definição* se torna fundamental nos espaços formativos. E ele é utilizado constantemente pelos professores.

Você deve ter percebido que, no caso da aula de Linguística, o professor precisou entrar em acordo com os alunos sobre o conceito de vogais e consoantes. Para isso ele utilizou um *argumento de definição*, de modo a convencê-los a rever a percepção que tinham acerca desses fonemas. Só assim foi possível avançar na discussão e explicar como e por que existem mais vogais do que os alunos imaginavam.

Quando os professores têm um contato constante com um determinado objeto, sua definição, para eles, soa como óbvia. Por isso é comum não se preocuparem tanto em apresentar o maior número de

aspectos que constituem um determinado conceito, diante do pressuposto de que alguns traços são evidentes. Essa soma de aspectos é o que dá a base lógica-matemática ao *argumento de definição*, inserindo-o no grupo dos argumentos quase lógicos.

No entanto, a evidência não é um sentido (estabilizado, unilateral), e sim um efeito (dialógico), o que torna a clareza uma via de mão dupla. Devemos, portanto, sempre considerar os conhecimentos prévios do auditório e colocar o nosso discurso ao alcance dele. Saber que o *argumento de definição* é uma ferramenta útil para a promoção da clareza e a progressão do debate proporciona maior conscientização sobre a sua estrutura e a sua funcionalidade.

É importante lembrarmos que as definições, inclusive no campo científico, estão sujeitas à alteração. Daí a frase "a verdade científica é relativa". Por isso o professor deve estar atento a eventuais mudanças e disposto a investigar o valor das definições junto com os alunos. Discutir acerca da validade de todas as nuances que compõem uma definição promove um ambiente de reflexão no ambiente escolar, pois estimula o olhar atento e o desenvolvimento do senso crítico.

Dentre outras funções no fazer argumentativo, a definição abre espaço para a progressão do debate, ao longo do qual outras técnicas argumentativas poderão ser utilizadas. Uma delas é a técnica de comparação, que mantém um vínculo com as definições.

Argumento de comparação

As definições vêm muitas vezes associadas a um ato comparativo. Quando comparamos objetos, nós nos valemos do cotejo entre seus traços de semelhança. Nós realizamos uma espécie de medição entre aspectos que definem duas ou mais realidades. Essa

medida é a base lógica da comparação, que a inclui entre os argumentos quase lógicos.

O *argumento de comparação* é bastante valorizado no campo da retórica, devido ao efeito comprobatório que ele causa. Essa valorização fica bem evidente nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 274): "A argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro". Os traços de identidade que endossam essa avaliação se tornam muitas vezes suficientes para convencer o auditório da validade da tese apresentada por meio da ação comparativa.

No campo da educação, esse argumento também tem um valor altamente pedagógico. Desde cedo as crianças aprendem a avaliar medidas de tamanho por meio de comparações, o que as possibilita fazer uso de expressões do tipo "maior que" e "menor que". Mesmo nos níveis mais avançados de ensino, esse argumento continua a ser utilizado, principalmente para relacionar realidades concretas a conceitos mais abstratos.

A comparação parte de traços em comum, mas não somente, para relacionar determinadas realidades. Ela também se presta a apontar condições de oposição. É assim que, diante de um contexto político, nós podemos argumentar que um estado democrático se opõe ao regime ditatorial, uma vez que neles há um ponto de semelhança: ambos os sistemas são políticos. No entanto, os aspectos que os opõem são mais substanciais do que o traço que os aproxima.

Saber que o *argumento de comparação* é estruturado por meio de relações de semelhança, mesmo que para revelar uma oposição, nos faz perceber quando ele é utilizado infringindo essa regra, conforme nos alerta Fiorin (2005, p. 22):

> Assim, quando, no discurso político de conservadores, estabelece-se uma oposição entre /democracia/ *versus* /comunismo/, comete-se uma violência semântica, uma vez que o primeiro termo concerne a regime político e o segundo, a sistema econômico, não tendo, pois, nada em comum.

O conhecimento dos aspectos que envolvem a comparação atende a uma das finalidades do ensino de argumentação, que é desenvolver a capacidade de lançar um olhar crítico sobre o discurso argumentativo. É por esse e por outros motivos que a retórica encontra terreno fértil nos contextos formativos.

Argumentos que se baseiam na realidade

Quando utilizamos esses argumentos, nós nos baseamos nas estruturas que consideramos reais para, então, lançarmos as ideias que desejamos defender. São recursos muito utilizados nos contextos de interlocução, cuja propriedade argumentativa se justifica principalmente por operar com nossos sistemas de crença, o que os reveste de um efeito de verdade.

Nós admitimos, por exemplo, que a realidade se estrutura a partir de relações de causas e consequências. Diante dessa crença sobre o real, produzimos argumentos que apresentam uma causa capaz de explicar uma determinada consequência; ou mesmo que apresentam uma consequência como positiva ou negativa. Estamos falando respectivamente do *argumento baseado no vínculo causal* e do *argumento pragmático*, ambos já vistos aqui.

Junto às técnicas que operam por meio da relação entre causa e consequência, destacamos outras duas que também se baseiam na realidade: o *argumento de desperdício* e o *argumento de autoridade*.

Argumento de desperdício

Nossos sistemas de crença nos fazem considerar a ordem sequencial *começo>meio>fim* como uma ordem natural e, por isso, nos levam a crer que ela faz parte da estrutura da realidade. Diante desse esquema, passamos a considerar genuíno que, ao iniciarmos um projeto, devemos dar prosseguimento a ele e concluí-lo.

O *argumento de desperdício* se concentra nessa estrutura do real e na tese de que construir algo requer sacrifícios (tempo dispendido, dedicação ao projeto, conclusão de, ao menos, uma etapa…). A base fundamental da argumentação está no desperdício de todos os sacrifícios, caso o ciclo *começo>meio>fim* não se complete.

Recorrer ao *argumento de desperdício* também é uma prática em contextos formativos. Quem nunca ouviu de um professor – ou falou, na condição de professor – que é um desperdício desistir de um curso universitário com o qual o estudante se identifica? Ou então, que é um desperdício de tempo não se dedicar à faculdade, durante o período de formação? Aliás, esse argumento não serve somente para motivar o estudante. Serve, também, como um chamado para que ele assuma a responsabilidade pela sua própria trajetória acadêmica.

Vemos, aí, o funcionamento desse argumento em contextos imediatos, relacionados às condições de enunciação. Engana-se, porém, quem acha que só é possível recorrer à tese de desperdício em circunstâncias estritas. Ela também é aplicável em reflexões relacionadas a um contexto mais amplo, como numa das justificativas para a implantação de determinados sistemas político-econômicos:

> Em economia política, a desvalorização dos bens destinados em parte a necessidades quase supérfluas é denunciada pela *teoria da utilidade marginal*. Tal desvalorização

> às vezes serviu de fundamento a uma argumentação em favor do socialismo: tratava-se de promover um regime que, por sua divisão mais igual, valoriza as riquezas – e evita sua acumulação inútil em certas mãos. (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 320-321).

Nesse caso, o argumento serviu para defender uma tese de implantação do socialismo, visto que a divisão igualitária de riquezas evitaria o desperdício de recursos mal utilizados. No entanto, o mesmo tipo de argumento pode gerar um contra-argumento capaz de combater o sistema socialista. Pode-se dizer, por exemplo, que, com a impossibilidade de calcular as riquezas – uma vez que tudo é de todos –, a produção de bens de consumo produziria ora em pouca quantidade ora em excesso, desperdiçando, assim, matérias-primas.

Para além da busca pela adesão do público às teses levantadas, o *argumento de desperdício* tem também outra utilidade, talvez mais pedagógica: desenvolver, em nós, a competência de apreciar a estrutura do real por outro ângulo. É uma forma diferente de considerar, avaliar e examinar uma determinada questão.

Argumento de autoridade

Em nossas relações sociais, construímos, para os nossos interlocutores, imagens que vão além da dimensão individual. São imagens coletivas que os incluem em determinados grupos sociais. Assim, caracterizamos como advogados aqueles que se ocupam da função de defender ou acusar um réu no tribunal, como professores os que dão aulas, como policiais aqueles que patrulham as ruas para garantir a nossa segurança, e assim por diante.

Esses sujeitos coletivos se apresentam em determinados lugares de fala que revestem de prestígio os seus posicionamentos. Quando discutimos se a escrita correta de uma determinada palavra é esta ou aquela, basta um professor de português se posicionar para dar contornos de verdade ao seu discurso. Diante do pressuposto de que a ortografia é um tema constante em sua rotina de trabalho, a sua resposta se reveste de credibilidade.

O efeito de credibilidade que recobre o orador (*ethos*) e se estende ao seu discurso (*logos*) é comumente alcançado por meio do *argumento de autoridade*. Diferentemente da falácia por ruptura, ele permite a interferência do interlocutor. Mesmo diante da resposta de um professor de português, podemos questioná-la ou solicitar mais informações sobre o motivo (gramatical) para que uma determinada grafia seja considerada correta ou não.

Esse tipo de argumento talvez seja o mais utilizado em ambientes formativos: afinal de contas, sempre recorremos ao discurso do outro (direta ou indiretamente) no processo de ensinagem. É constante a prática de remissão a autores das mais variadas áreas (filosofia, ciência, literatura…). Seja para explicar certos assuntos, seja para produzir artigos, ensaios, livros, o argumento de autoridade é sempre uma alternativa para endossar as nossas teses.

É claro que a autoridade sempre pode ser contestada. Por isso o uso desse tipo de argumento é recomendado junto a outras técnicas argumentativas que possam endossá-lo, promovendo, assim, a construção de um discurso substancialmente consistente.

Argumentos que fundamentam a realidade

O último grupo de argumentos que iremos abordar diz respeito às técnicas utilizadas para fundamentar a estrutura do real. Agora não se trata mais de tomar a realidade como base, e sim de fundá-la, de representá-la por meio da argumentação. É como se nós apresentássemos, por meio de nossos argumentos, a nossa versão da própria realidade.

Nessa representação é muito comum o uso de metáforas, técnica sobre a qual já refletimos. Como vimos, na Nova Retórica a metáfora não se resume a uma alegoria, pois possui o poder de fundar o real. Se, numa aula de filosofia, o professor diz aos alunos que "o conhecimento é luz", ele não está somente adornando o seu discurso. Mais do que isso, está criando uma estrutura da realidade segundo a qual o conhecimento está para a luz, assim como a ignorância está para as trevas.

Esse *argumento metafórico* aproxima elementos de diferentes domínios, criando uma solidariedade entre eles. Isso faz parecer que a solidariedade construída já é, desde sempre, parte do real. Somos convencidos, então, de que atingiremos a clareza e de que teremos mais compreensão do mundo, se nos aproximarmos constantemente da busca pelo saber.

Selecionamos mais duas técnicas argumentativas, da categoria dos argumentos que fundamentam a realidade, para serem apresentadas. Trata-se do *argumento pelo exemplo* e do *argumento pela ilustração*.

Argumento pelo exemplo

Ao utilizarmos um *argumento pelo exemplo*, recorremos ao caso particular para, a partir dele, modificarmos uma estrutura da

realidade. Partimos, então, de um exemplo, de uma particularidade, com o propósito de criar uma generalização que se sobreponha à estrutura já aceita.

Um caso desse tipo ocorre quando algum prefeito ou governador, diante de uma greve de professores por melhores salários, apresenta o contracheque de um deles que alcançou o último estágio de sua carreira. O documento servirá para mostrar que a reivindicação não tem fundamento, que os professores têm um bom salário e que, em outros setores, se ganha menos. Com o uso dessa técnica argumentativa, o discurso revela certo desacordo entre uma regra já aceita (os professores são mal remunerados), para criar outra versão do real (os professores têm bons salários).

Quando conhecemos a técnica do *argumento pelo exemplo*, sabemos quais são os seus pontos fracos. Um deles está no próprio processo de generalização a partir do caso particular. Isso nos possibilita analisar criticamente e identificar contra-argumentos. Podemos, assim, construir contradiscursos que revelem a impossibilidade de tomar o caso particular como regra, uma vez que ele representa uma porcentagem muito pequena dos professores. A apresentação de um volume maior de contracheques, com o registro de salários defasados pela inflação, endossa o contradiscurso que reafirma a regra anterior.

A análise de um argumento como esse permite que o interlocutor adquira a capacidade de refletir criticamente sobre o uso da linguagem que o orador faz e de seu comprometimento ético com a argumentação. Ao questionarmos esse comprometimento, proporcionamos, portanto, o enfraquecimento tanto da sua imagem (*ethos*), quanto da tese defendida por meio do *argumento pelo exemplo*.

Argumento pela ilustração

De acordo com o senso comum, *exemplo* e *ilustração* podem ser concebidos como sinônimos, mas não no campo da Nova Retórica. Há uma diferença substancial que dá estatuto de singularidade a cada uma dessas técnicas argumentativas: se o exemplo cria uma regra, a ilustração visa reforçar uma crença já aceita. Nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 407): "Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita".

Há várias formas de ilustrar uma crença já conhecida. Uma delas é recorrer a ditados populares, uma vez que costumam reforçar certos preceitos morais ou instrucionais que se revestem de efeito de verdade. Diante de alguém que apresenta uma preocupação excessiva com acontecimentos passados, podemos lhe dizer este adágio popular:

"Águas passadas não movem moinho."

Nesta frase funciona a crença geral de que não há como mudar o passado, por isso, não há motivo para se preocupar com ele. É uma boa estratégia para persuadir alguém a não pensar demasiadamente no que já se passou.

É claro que, por se constituir como uma técnica argumentativa, a ilustração pode ser contestada. No caso do adágio, podemos recorrer ao *argumento baseado no vínculo causal* ou ao *argumento pragmático* e mostrar, por meio da relação de causa e consequência, que há influência do passado sobre o presente e sobre o futuro. Apesar de o passado já ter se passado, ele ainda continua a deixar as suas marcas.

Proposta de Atividade

Em seguida, vamos retomar o tema da sequência didática proposta no capítulo anterior. Esta tem por finalidade trabalhar a construção de um discurso argumentativo a partir da exploração de um tema frequentemente debatido na atualidade – por exemplo, o abandono de animais – que se integra numa temática mais alargada: as relações entre o ser humano e os outros animais.

Esta nova proposta de atividade corresponde a uma sequência didática que visa explorar vários tipos de argumentos com alunos de diversos níveis de escolaridade na aula de Língua Portuguesa e se assenta em alguns princípios de base:

i) na vida quotidiana, estamos constantemente envolvidos em situações de comunicação oral e escrita de índole argumentativa;

ii) as técnicas argumentativas podem ser usadas de forma ética, mas também de maneira falaciosa;

iii) é importante preparar os alunos para diferenciar estes dois possíveis usos do discurso argumentativo. Isso implica desenvolver o pensamento crítico para que sejam capazes de reconhecer a estrutura dos argumentos e de se posicionar diante de argumentos que não sejam éticos;

iv) também é importante levar os alunos a identificar vários tipos de argumentos que poderão usar na construção do seu discurso argumentativo, seja ele oral ou escrito.

Na sequência didática proposta no capítulo anterior, insistia-se particularmente na produção de discursos argumentativos orais ou escritos. Esta nova sequência didática está mais centrada na compreensão (crítica) de discursos argumentativos orais e escritos.

Primeira etapa

O professor começará por dialogar com os alunos sobre situações de comunicação de índole argumentativa e a importância de que os argumentos usados se revestem.

Depois – mediante a análise de exemplos – poderá alertar os alunos para o fato de que os argumentos podem ser usados de forma ética ou, inversamente, de modo falacioso, levando-os a admitir como viáveis posicionamentos inaceitáveis.

A análise dos exemplos servirá também para levar os alunos a tomar consciência das várias formas de construir uma falácia:

- por circularidade – por exemplo, um animal é sempre um animal (um ser vivo, animado, mas inferior ao ser humano e irracional);
- por deslocamento – por exemplo, animal doméstico é todo o que vive com o ser humano (um argumento que pode dar cobertura ao tráfico de animais exóticos, que, muitas vezes, acabam morrendo ou sendo abandonados porque não têm uma história de convivência com o homem e de adaptação às comunidades humanas);
- por ruptura - por exemplo, se eu sou um entendido em animais de companhia (porque sou proprietário de uma loja de animais), e aconselho o seu filho a ter como animal de companhia uma iguana, não vejo por que razão me contraria, considerando que não é boa ideia comprar esse animal.

Segunda etapa

Na sequência, o professor poderá levar os alunos a analisar discursos argumentativos (orais ou escritos) sobre esta temática, recolhidos em diferentes contextos de comunicação (revistas, livros, filmes, redes sociais etc.), o que implica:

- organizar a classe em quatro grupos de trabalho;

- entregar a cada grupo um discurso argumentativo sobre o tema em apreço;

- solicitar a cada grupo que:

- identifique:
  - A tese geral defendida pelo autor do discurso;
  - Os argumentos usados;
  - A natureza ética ou falaciosa desses argumentos, justificando.
- caso o ponto de vista do orador seja considerado falacioso, construa um contradiscurso que denuncie os aspectos fraudulentos da argumentação e apresente uma alternativa de abordagem ética do tema em discussão;
- apresente à classe e ao docente os resultados do seu trabalho.

Terceira etapa

O professor pegará os argumentos presentes nos discursos argumentativos analisados pelos grupos de trabalho para apresentar aos alunos os vários tipos de argumentos.

Será necessário explorar:

- argumentos quase lógicos:

- de definição – por exemplo, um lagarto monitor não pode ser visto como um animal doméstico, porque a história da espécie não o preparou para conviver com o ser humano (domesticação);
- de comparação – por exemplo, um cão (canis lupus familiaris) é um animal doméstico, porque a espécie foi progressivamente habituando-se a conviver com o ser humano, mas tal não acontece com o lobo (canis lupus).

- argumentos que se baseiam na realidade:

- de desperdício – por exemplo, não vale a pena envolver-se no difícil processo de adotar um animal, para depois devolvê-lo ou abandoná-lo à primeira dificuldade;
- de autoridade – por exemplo, os veterinários (autoridades no que diz respeito ao convívio entre o ser humano e os animais) recomendam que se controle regularmente a saúde dos animais de companhia, inclusive para evitar problemas sanitários que podem também afetar o ser humano, e este fator deve pesar, quando se está pensando em adotar ou não um animal, porque representa uma despesa considerável.

- argumentos que fundamentam a realidade:

- pelo exemplo – por exemplo, o meu vizinho estava pensando em comprar um gato numa loja de animais, mas acabou por desistir da ideia, porque, ao regressar do trabalho, viu um desses animais na rua cheio de fome e frio e decidiu levá-lo para sua casa, logo, mais vale adotar (inclusive dirigindo-se a um abrigo de animais) do que comprar;

- pela ilustração – por exemplo, a abelha conhece quem a trata bem e, uma vez farta, não ferroa ninguém, logo, se cuidarmos bem dos nossos animais de companhia, não precisamos ter medo deles.

Todos estes exemplos serão registrados num documento – elaborado em conjunto pelo professor e pela turma – no qual constarão também as definições das diversas categorias.

Posteriormente, os alunos poderão consultar esse documento, quando quiserem criar argumentos para apoiarem as posições assumidas perante temas polêmicos (quer livremente, quer seguindo indicações do professor, que pode pedir-lhes que apresentem argumentos de um determinado tipo).

Logicamente, uma sequência didática desta natureza será também relevante em termos de desenvolvimento das competências dos alunos em comunicação verbal, um dos grandes objetivos do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Para atingir os objetivos didáticos subjacentes a ela, os alunos deverão:

i) compreender a natureza do discurso argumentativo;

ii) conhecer as suas características;

iii) compreender a natureza e o funcionamento dos mecanismos linguísticos que permitem construir este tipo de discurso;

iv) usar esses conhecimentos e capacidades na compreensão e produção de discursos argumentativos orais e escritos.

CONCLUSÃO

O maior desafio da educação é promover uma formação ética para a inclusão do educando na sociedade, na condição de partícipe na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. É torná-lo um sujeito ativo, comprometido com a justiça social e a resolução de conflitos.

Esse empreendimento educacional só é possível, se o educando realmente adquirir a capacidade de interagir por meio do diálogo, de organizar suas ideias para se convencer sobre a validade delas e, consequentemente, convencer o seu auditório, e de desenvolver um posicionamento crítico acerca das mais diversas questões sociais. Não vemos, porém, como atingir tal propósito, se não mediante a capacitação do educando para conhecer, reconhecer e produzir discursos capazes de convencer e de persuadir.

É nesse cenário que pensamos na retórica como um propulsor do processo formativo. Se precisamos de pessoas influentes que lutem pela ética e pela cidadania, podemos participar de sua formação, aplicando os conhecimentos provenientes dos estudos retóricos. Vimos que para influenciar não basta conhecermos o conteúdo. Temos que ser capazes de performar, de despertar no outro a vontade de nos ler, de nos ouvir. Devemos saber seduzir, criar uma harmonia entre a impressão que passamos (*ethos*), as características de nossos interlocutores (*pathos*) e a exposição de nosso discurso (*logos*).

Aliada à dimensão performativa, também precisamos ser capazes de racionalizar acerca do discurso do outro e de nos posicionarmos criticamente diante dele. Devemos adquirir a habilidade

para produzir contradiscursos, para saber questionar e fundamentar nossas posições com argumentos eficientes. Em suma, trata-se de saber pensar bem para poder intervir discursivamente. E nada como nos valer de uma arte milenar que mapeou as características mais substanciais dos grandes comunicadores e que continua a se atualizar, transformando o gesto descritivo num conjunto de técnicas prontas para serem conhecidas, difundidas e utilizadas.

Esperamos que esta obra tenha dado o seu recado, ainda que de forma sucinta. Acreditamos ter mostrado como a retórica está presente na educação – mesmo que não tenhamos noção disso – e como vale a pena nos apropriarmos conscientemente dela, para dar voz àqueles cuja esperança de serem ouvidos reside apenas na força social que o seu desempenho argumentativo é capaz de produzir.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 9. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

AIDGLOBAL. *Educação para a cidadania global:* uma proposta de articulação para o 2.º ciclo do ensino básico. Ação e Integração para o Desenvolvimento Global, 2015. http://www.aidglobal.org/userfiles/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf Acesso em: 5 out. 2023.

ALVES FILHO, Manuel. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 7 jun. 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub. Acesso em: 28 abr. 2021.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Tradução Eduardo Lopes Piris, Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015. p. 15-44.

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Tradução Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. A retórica antiga. *In*: COEH, Jean *et al*. *Pesquisas de retórica*. Tradução Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.

BINI, Edson. Dados biográficos. *In*: ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011. p. 9-16.

BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DROYSEN, Johann Gustav. *Alexandre, o Grande*. Tradução Regina Schöpke, Mauro Baladi. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 16. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein, José Paulo Paes. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

JUUTI, Kalle *et al*. *Framework for Education for Sustainability*: enhancing competences in education. Aveiro: UA Editora, 2021.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari; SÁ, Cristina Manuela. *Transversalidade X*: desenvolvimento da argumentação. Aveiro: UA Editora, 2021.

MARCUSCHI, Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Kirion, 2017.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira *et al. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral da Educação, 2017.

OXFAM. *Education for global citizenship*: A guide for schools. London: Oxfam, 2015a.

OXFAM. *Global citizenship in the classroom:* A guide for teachers. London: Oxfam, 2015b.

PAIVA, Marcelo. *Português jurídico*. Brasília, DF: OAB, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Tradução Bethania S. Mariani *et al*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulccinelli Orlandi *et al*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: a Nova Retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral da Educação, 2018.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. *Prêmio Educador Nota 10*, [*s. l.*], 2021. Disponível em: https://premioeducadornota10.org/vencedores-de-2020/diogo-jordao-silva/. Acesso em: 12 maio 2021.

QUINTILIANO. *Instituição oratória*. Tradução Bruno Fregni Bassetto. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. t. 4.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Porta de colégio e outras crônicas*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Tradução João Dell'Anna. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Formato: 150mm x 210mm
Fontes: Minion Pro e Myriad Web Pro
Papel miolo: Pólen, 80 g/m²
Papel capa: Cartão Supremo, 300 g/m²
Impressão: novembro/2023
ImpressãoBigraf

A obra apresenta uma série de reflexões sobre as condições sociais e históricas que colocam a retórica numa relação transversal com a educação. Durante esse percurso, é demarcado o papel fundante dos estudos retóricos no fazer pedagógico, o que justifica a pertinência de resgatá-los e reintroduzi-los no âmbito educacional. Além disso, também se analisa a presença da retórica em diversos contextos formativos, dos mais triviais aos mais avançados, mesmo sem ser de forma sistematizada. Como arcabouço teórico, recorre-se à retórica clássica, bem como à perspectiva da Nova Retórica. Na obra, ainda se constata a relevância de uma formação retórico-argumentativa para a construção de sujeitos ativos, éticos e comprometidos com a democracia, a cidadania e a justiça social.

fct Funlação para a Ciência e a Tecnologia

dep universidade de aveiro departamento de educação e psicologia

cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

https://portal.uneb.br/eduneb

ISBN 978-65-88211-67-0

9 786588 211670